

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Otos iloa -  
Valokuvaten kohti lapsille iloa tuottavaa oppimisympäristöä

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
HENNA HOLMA  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HENNA HOLMA: Olos iloa - Valokuvaten kohti lapsille iloa tuottavaa oppimisympäristöä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2015

---

Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristöissä tuottavat iloa eri-ikäisille, eri sukupuolta oleville, opintomenestykseltään erilaisille, ja eri paikoissa sijaitsevilla ja erikokoisissa kouluissa oleville lapsille. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2013 siten, että neljäs- ja kuudesluokkalaiset lapset (N=54) valokuvasivat kouluympäristöään. Kukin lapsi valikoi lopulta kuusi itse ottamaansa valokuvaa ja kirjoitti jokaisen valokuvan yhteyteen kuvatekstin, jossa hän selitti kuvaan liittämiään merkityksiä. Aineisto koostuu kaiken kaikkiaan 324 valokuvasta, joista 162 valokuvaa kertoo oppimisen iloa tuottavista asioista ja 162 valokuvassa kuvataan mielekkäitä paikkoja oppia. Aineiston analyysissa yhdistyy sekä kuva- että tekstiaineiston analyysi, jossa on hyödynnetty sekä kvalitatiivista- että kvantitatiivista aineiston käsittelyä. Valokuvien ja niitä koskevien kuvatekstien tulkinnassa on käytetty apuna NVivo-ohjelmaa, joka on mahdollistanut järjestelmällisen aineiston jäsentelyn myös eri muuttujien, kuten iän, sukupuolen, koulumenestyksen sekä koulun koon ja sijainnin, välillä. Metodologisesti tutkimus pohjautuu grounded theory-menetelmään ja merkityksiä lähestytään sosiaalisen konstruktivismin, fenomenologian, hermeneutiikan ja lapsilähtöisyyden kautta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella lapsille iloa tuottavat peruskoulun oppimisympäristöissä: 1) osallisuus, 2) sosiaaliset suhteet, 3) turvallisuus, 4) esteettinen ja toimiva tila, 5) salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet sekä 6) henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Nämä tulokset osoittavat, että lasten mukaan koulujen oppimisympäristöjen tulisi olla osallistavia, sosiaalisuuteen mahdollistavia turvallisia ympäristöjä, jotka antavat tilaa erilaisuudelle. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia iloa tuottavista oppimisympäristötekijöistä lapsen iän, sukupuolen, opintomenestyksen ja koulun koon suhteen. Tulokset ovat sovellettavissa viihtyisämmän kouluympäristön kehittämistyöhön.

Avainsanat: oppimisympäristö, lapsilähtöisyys, oppiminen, ilo, valokuvaus, sisällönanalyysi, grounded theory

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....</b>	<b>6</b>
<b>3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>7</b>
1.1 MERKITYSTEN TUTKIMUS .....	7
1.2 LAPSITUTKIMUKSESTA KANSSATUTKIJUUTEEN.....	8
1.3 OPPIMISYMPÄRISTÖT TUTKIMUSKOhteina.....	10
1.4 MYÖNTEISET TUNTEET JA KOULUVIIHTYVYYS KÄSITTEINÄ .....	13
1.5 VALOKUVA ÄÄNENAVAAJANA .....	15
<b>4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT .....</b>	<b>18</b>
4.1 AINEISTON KUVAUS JA PERUSTELUJA MENETELMÄLLISIIN RATKAISUIHIN .....	18
4.2 GROUNDED THEORY TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISENÄ SUUNTAUKSENA .....	20
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>27</b>
5.1 ILOA TUOTTAVAN OPPIMISYMPÄRISTÖN ELEMENTIT .....	27
5.2 MIELUISAT PAIKAT OPPIA.....	33
5.3 TULOSTEN TARKASTELU TUTKIMUSKYSYMYKSITTÄIN.....	34
<b>6. LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....</b>	<b>37</b>
<b>7 TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS .....</b>	<b>39</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>43</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>55</b>

# 1 JOHDANTO

Kansalliset tutkimukset osoittavat, että oppilaiden kouluviihtyvyys on huonontunut viime vuosina useissa suomalaisissa kouluissa (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012). Tämä on huolestuttavaa, sillä kouluviihtyvyys on vahvasti sidoksissa oppimismotivaatioon ja oppimiseen (Ahonen, 2008; Linnankylä & Malin, 2008; Malin & Linnankylä, 2001). Tässä työssä kouluviihtyvyyttä lähestytään oppimisympäristötutkimuksen näkökulmasta. Ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristössä tuottavat lapsille iloa.

Koska eettiset kysymykset puhuttaneet viime aikoina paljon lapsiin ja heihin liittyviin asioihin kohdistuvassa tutkimuksessa (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti, 2010), raportissa nostetaan esiin myös tutkimuksen käytännön järjestelyt. Näitä kuvataan mm. Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja Tutkimustulosten merkitykset –luvuissa. Väitetään, että tutkimusta toteutetaan yleensä enemmän aikuisten ehdoilla ja aikuisten näkökulmasta (ks. esim. Karlsson, 2012). Lapsilla olisi kuitenkin oikeus tulla kuulluiksi ja osallistua omaan elämäänsä liittyvien asioiden suunnitteluun ja kehittämiseen, heidän näkemyksensä tulee nähdä yhtä tärkeinä kuin aikuisten mielipiteet (Harinen & Halme, 2012). Tutkijoiden käyttämä kieli ja merkitykset voivat usein olla lapsille vaikeaselkoisia tai tutkimustilanteissa käytetyt käsitteet ja määritelmät aika- ja kulttuurisidonnaisia. Siksi tässä tutkimuksessa lapset on ajateltu jo lähtökohtaisesti oman oppimisympäristönsä asiantuntijoiksi.

Tutkimuksessa ollaan samaan aikaan kiinnostuneita ymmärtämään lasten iloa ilmiönä ja kehittämään tapaa saada lapset osalliseksi oppimisympäristöjen kehittämistyöhön. Lasten ilon kokemukset käsitteellistetään tutkimuksessa laajasti ja nivotaan osaksi myönteisiä tunteita. Tutkimusilmiönä myönteiset tunteet oppimisympäristöissä tarvitsevat lähestymistavakseen sellaisen menetelmän, jonka avulla sitä päästäisiin lähestymään mahdollisimman monitahoisesti. Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esille yksi näkemys. Aihetta lähestytään lapsia osallistavan valokuvausprosessin ja lasten kirjoittamien kuvatekstien kautta. Oppilaat valokuvasivat yhteensä 324 valokuvaa kouluympäristöstään, 162 valokuvaa asioista jotka tuottavat heille oppimisen iloa ja 162 valokuvaa paikoista, joissa heidän on mielekästä oppia.

Aineiston analyysissa yhdistyy sekä kuva- että tekstiaineiston analyysi, jossa on hyödynnetty sekä kvalitatiivista- että kvantitatiivista aineiston käsittelyä. Valokuvien ja niitä koskevien

kuvatekstien tulkinnessa on käytetty apuna NVivo-ohjelmaa, joka on mahdollistanut järjestelmällisen aineiston jäsentelyn myös eri muuttujien, kuten iän, sukupuolen, koulumenestyksen sekä koulun koon ja sijainnin, välillä. Metodologisesti tutkimus pohjautuu grounded theory-menetelmään ja merkityksiä lähestytään sosiaalisen konstruktivismin, fenomenologian, hermeneutiikan ja lapsilähtöisyyden kautta.

Tutkimuksella pyritään avaamaan valokuvien käyttömahdollisuuksia ja haasteita tutkimuskentällä. Näitä tekijöitä avataan erityisesti luvussa 4. Teoreettinen viitekehys. Tulososiossa tuodaan esille tekijöitä, jotka tekevät lasten kouluympäristöstä viihtyisämpiä lasten omasta näkökulmasta. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella lapsille iloa tuottavat peruskoulun oppimisympäristöissä: 1) osallisuus, 2) sosiaaliset suhteet, 3) turvallisuus, 4) esteettinen ja toimiva tila, 5) salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet sekä 6) henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Tulokset osoittavat, että lasten mielestä koulujen oppimisympäristöjen tulisi olla osallistavia, sosiaalisuuteen mahdollistavia turvallisia ympäristöjä, jotka antavat tilaa erilaisuudelle. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia iloa tuottavista oppimisympäristötekijöistä lapsen iän, sukupuolen, opintomenestyksen ja koulun koon sekä erilaisen sijainnin suhteen. Tulokset ovat helposti sovellettavissa viihtyisämmän kouluympäristön kehittämistyöhön niin oppilaiden, opettajien, koulun johdon kuin koulusuunnittelijoiden näkökulmasta.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä selvitettiin, mitkä tekijät peruskoulun oppimisympäristöissä tuottavat lapsille iloa. Koska iloa tuottavat oppimisympäristöt muodostuvat monista tekijöistä ja näiden vuorovaikutuksesta (vrt. Rantala & Määttä, 2012), haluttiin tutkimuksessa selvittää myös lasten taustojen sekä koulujen koon ja sijainnin yhteyttä heidän oppimisympäristökokemuksiin. Tutkimusta on ohjannut neljä tutkimuskysymystä: Mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristöissä tuottavat iloa 1) eri-ikäisille, 2) eri sukupuolta oleville, 3) opintomenestykseltään erilaisille, 4) erikokoisissa ja sijainniltaan erilaisissa kouluissa oleville lapsille?

Metodologisesti tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä:

- Millaista tietoa valokuvaamisen avulla tuotetaan ja miten?
- Millaisia osallistavia mahdollisuuksia valokuvaaminen tarjoaa lapsille?
- Miten valokuvausta apuna käyttäen jäsennetään aikuisten ja lasten (valta)suhteita?
- Millaisia käsitteellisiä, teoreettisia ja tutkimuseettisiä haasteita aiheeseen liittyy?

Tutkielmassa myös pohditaan miten osallistavia menetelmiä kehittämällä voitaisiin parantaa lasten asemaa niin kouluissa kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan käyttää lapsinäkökulmaisen (tutkimus)työn kehittämiseen kouluissa, mutta menetelmä on sovellettavissa laajemminkin. Löytyisikö valokuvaamisen kautta tapoja avata erilaisia merkityksiä sekä helpottaa lasten ja aikuisten välistä ymmärtämistä tai jopa maiden välisiä kielellisiä eroja? Voisiko valokuvaamisen avulla kasvattaa otoskokoja tai parantaa aineiston analyysin luotettavuutta? Tutkimuksella pyritään tuomaan esille yksi näkemys siitä, miten lapsia osallistavaa tutkimusta voidaan toteuttaa valokuvausta ja NVivo-ohjelmaa hyödyntäen

### 3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Pedagogiset tavoitteet, taloudelliset rasitteet ja kouluviihtyvyyden sekä -menestyksen ristiriidat tuottavat nykypäivän koulumaailmaan paineita monesta suunnasta. Kouluympäristöjen tulisi olla joustavia ja monikäyttöisiä (Kuuskorpi, 2012) sekä mahdollistaa monipuolinen, tutkivan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004) ja oppiaineita integroivan syvälinen oppiminen (Fullan & Langworthy, 2013). Oppiminen nähdään nykykäsitysten mukaan luovana, leikillisenä ja yhteisöllisenä prosessina, jossa tarinallisuus, emotionaalisuus ja fyysisyys otetaan huomioon myös uutta teknologiaa hyödyntämällä (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri, 2010).

Viime aikoina on oppimisympäristöjä tutkittu ja kehitetty Suomessa suhteellisen paljon (vrt. Kangas, 2010; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Kumpulainen, 2008; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2009; Kuuskorpi, 2012; Lipponen, Kumpulainen, Krokfors, Kangas, Kopisto & Salo, 2013; Manninen Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007; Nuikkinen, 2009; Piispanen, 2008; Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen, 2010; Rantala, 2006). Lasten ja nuorten näkökulma oppimisympäristöihin on jäänyt kuitenkin vähemmän huomion kohteeksi. Harisen ja Halmeen (2012, 69–70) mukaan lapsia kuullaan kouluissa enemmänkin näennäisesti. Erityisen heikosti lapset saavat äänensä kuuluviin opetuksen sisältöihin ja opetustapoihin, työaikoihin ja -järjestyksiin sekä koulun varusteluun liittyvissä päätöksissä (Harinen & Halme, 2012).

Tämä tutkimus on osa Rym Oy:n sisäympäristöohjelmaa, jonka painopistealueista tehty selvitys keskittyy käyttäjälähtöisten ympäristöjen tutkimukseen. Ohjelman tavoitteena on löytää ratkaisuja, jotka vievät eteenpäin tilan käyttäjien tuottavuutta, viihtyvyyttä ja terveyttä ekologisesti ja kestävästi. Hanke on toteutettu vuosina 2011–2014 (Rym Oy, 2014.) Yksi hankkeen painotusalueista on ollut suunnitella ja toteuttaa inspiroivia oppimisympäristöjä, mihin tämä tutkimus antaa oman panoksensa lasten näkökulmasta.

#### 1.1 Merkitysten tutkimus

Kun tutkitaan lasten käsityksiä ja kokemuksia myönteisistä oppimisympäristöistä nousevat kiinnostuksen kohteiksi tietysti lasten myönteisiin oppimisympäristöihin liitettävät merkitykset.

Merkityksen käsitteen määrittelemineen on kuitenkin vaikeaa erityisesti siksi, että määrittellessämme jotain, joudumme aina nojautumaan joihinkin merkityksiin (Pikkarainen, 2004). Bruner (1990, 69) määrittelee merkityksen olevan kulttuurisesti tuotettu ilmiö, joka perustuu yhteisesti jaettuun merkitysjärjestelmään. Brunerin (1990) teoriassa narratiivisella ajattelulla on keskeinen sija, kun ihminen luontaisesti biologisen tarpeen ohjaamana luo merkityksiä maailmasta.

Oppimisympäristöjen tilat ja välineet saavat lasten elämässä moniulotteisia merkityksiä, joita aikuinen katsoo taas yleensä omasta näkökulmastaan. Todellisuus rakentuu erilaisista merkitystulkinnoina ja tulkintasäännöistä, joita luomme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Alasuutari, 2011). Jokaisessa koulussa sen yhteisö (oppilaat, luokat, opettajat jne.) luovat siis omat merkityksensä. Vaikka merkityksiin vaikuttavat aina subjektiivinen kokemus ja tulkinta, kietoutuvat yksilön merkitykset Moilasan ja Räihän (2007) mukaan myös tiedostamattomiin kulttuurisiin merkitysjärjestelmiin. Jokaisessa koulussa vallitsee tietysti omanlaisensa koulukulttuuri. Lehtosen (1996) mukaan merkitysten tutkiminen on samalla merkitysten tuottamista ja tietyillä merkityksillä on toisaalta enemmän valtaa kuin toisilla. Lehtonen puhuu myös orastavista merkityksistä, jotka haastavat ja kyseenalaistavat kullakin hetkellä vallallaan olevat merkitykset.

Merkitysten tutkimisessa erityistä on huomioida niiden kontekstiherkkyys, sillä asioilla ja esineillä ei itsessään ole merkitystä, ja merkityksiä etsittäessä asioita joudutaan suhteuttamaan toisiinsa. (Moilanen & Räihä, 2007, 46.) Moilasan ja Räihän (2007, 53) mukaan merkityksen kantajia voi olla tutkimuksessa erilaisia ja merkitysten tulkinta voi perustua hyvin erilaisiin tutkimusaineistoihin. Erilaiset aineistot myös ilmentävät merkityksiä eri tavoin ja niiden tulkinnessa noudatetaan erilaisia käytäntöjä. Tässä tutkimuksessa merkitysten kantajina toimivat lasten kuvat ja kuvatestit. Merkitysten tulkintaan vaikuttaa konteksti, joka tässä tapauksessa on koulun oppimisympäristö.

Tutkimukseen liitetyt tieteelliset merkitykset ovat hyvin moniulotteisia ja niitä varten tarvittavien käsitteiden määrittelemineen vaatisi mielestäni vielä syvempää otetta kuin näissä puitteissa on mahdollista. Vaikka tässä tutkimuksessa on ensisijaisesti vahva kasvatustieteellinen ote, on käsitteisiin pyritty saamaan ulottuvuutta liittämällä niitä esimerkiksi sosiologiaan, psykologiaan, semiotiikkaan, filosofiaan sekä ympäristö- ja kulttuurintutkimukseen. Merkitysten tutkimisessa tärkeää on oman merkityskehikon tunnistaminen (Moilanen & Räihä 2007, 52). Tämän tutkimuksen merkityskehikkoa tehdään läpinäkyväksi mm. tämän tutkimusraportin avulla.

## *1.2 Lapsitutkimuksesta kanssatutkijuuteen*

Suomessa kasvatuksen piirissä lapsiin kohdistuvasta tutkimuksesta on käytetty käsitettä



lapsitutkimus, kun taas yhteiskunnallisesti painottuneessa kasvatuksessa käsite saa useammin muodon lapsuustutkimus. Lapsitutkimus on monitieteellinen lähestymistapa lapsen maailmaan. (Brotherus 2004, 52.)

Lapsilähtöisessä tutkimuksessa (child-centered, child-focused) kuuleminen, kuunteleminen, lapsen ääni, osallistuminen, osallisuus ja toimijuus ovat kaikki käsitteitä, jotka liittyvät viime vuosikymmeninä vallinneeseen lasten aseman uudelleenmäärittelyyn (Kiili, 2006). Näkökulman muutos perustuu ajatukseen, että lapsilla ja nuorilla on ”tieto omasta maailmastaan” ja heidät tulisi ottaa huomioon tutkimusprosessissa kyvykkäinä toimijoina (Higgins, Nairn & Sligo, 2007, 105). Kun puhutaan ”lasten äänestä”, on huomioitava, että ei ole kyse yhdestä monofonisesta ryhmästä lapsia, vaan on tärkeää kuunnella kaikkia erilaisia lapsia (Einarsdottir, 2007). Spyrou (2011) on huolissaan myös lapsikeskeisen tutkimuksen problematiikasta ja vallan tasapainosta lasten ja tutkijoiden välillä, sillä tutkijoiden tulkinnat eivät saa muokata lasten sanomaa, vaan on säilytettävä sanoman aitous kaikissa konteksteissa. Lasten käsityksiä ei siis voida määritellä aikuisten näkemyksistä käsin, vaan tutkimuksessa tarvitaan lähtökohtaisesti itse subjektien, lasten kokemuksia ja näkökulmia (Kiili, 2006).

Kun lapset nähdään aktiivisina toimijoina ja tiedon tuottajina, tutkimusorientaatiota kutsutaan termillä lapsinäkökulmainen tutkimus (studies of child perspective). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteena on usein, että tutkimus- ja toimintatavat on usein kehitetty aikuisille ominaisten toimintatapojen pohjalta. Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulma tulisi huomioida koko tutkimusprosessin ajan aina tutkimuskysymysten asettamisesta aineiston tuottamiseen, tutkimusmenetelmien valintaan, analyysiin ja johtopäätöksiin saakka.

Yksi tapa lähestyä tutkimusta lapsinäkökulmaisesti on yhdistää useampaa menetelmää toisiinsa (Einarsdottir, 2005, 526). Visuaalisten ja osallistavien tekniikoiden käyttöä lapsiin liittyvässä tutkimuksessa on perusteltu tehokkaina ja stimuloivina tapoina ottaa lapset mukaan tutkimukseen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 48). Lapsinäkökulmaa on pyrittykin tavoittelemaan ottamalla lapset kanssatutkijoiksi (children as co-researcher) ja antamalla näin lapsille mahdollisuus osallistua myös tutkimuksen rajaamiseen ja tulkintaan. Kanssatutkijuudella tarkoitetaan tutkimuksen kohteena olevien ihmisten osallistumista tutkimuksen toteuttamiseen. (Karlsson, 2012.) Kanssatutkijuuden käsite voidaan liittää osallistavaan toimintatutkimukseen (Participatory Action Research), jossa kannustetaan tutkittavia lähestymään kriittisesti omaa asemaansa yhteiskunnassa ja pyritään tuomaan heidän ”oma äänensä” kuuluviin. (Kindon ym., 2007).

Kyseisessä tutkimuksessa lapset nähdään ennen kaikkea aktiivisina toimijoina, joilla on merkityksellistä tietoa lapsena elämisestä tämänhetkisessä yhteiskunnassamme sekä parhaat tiedot heidän ympärillään olevasta kouluympäristöstä oppimisen tilana. Lasten myönteiset tunteet

oppimisympäristöissä tarvitsevat lähestymistavakseen sellaisen menetelmän, jonka avulla sitä päästäisiin lähestymään mahdollisimman monitahoisesti.

Punchin (2002, 337–338) mukaan on harhaanjohtavaa puhua erilaisista aikuisten ja lasten tutkimusmetodeista, koska konteksti ja tutkittavan elämäntilanne vaikuttavat yhtälailla tutkimusasetelmiin ja siten myös lasten ja aikuisten kohdalla käytetään paljon samanlaisia metodeja ja mietitään samanlaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Punchin (2002) mukaan lasten tutkiminen ei siis sinänsä edellytä erillistä metodologiaa. Tässä tutkimuksessa merkityssisältöjen määrittelemiseksi on valittu lapsia osallistava valokuvausmenetelmä, jonka avulla tutkimuksessa pyritään kuulemaan lasten ääni. Tavoitteena oli, että lapset itse voivat vapaasti määritellä ne näkökulmat, jotka heille kouluympäristössä tuovat iloa ja tutkijat liittävät tulokset oppimisympäristöjä koskevaan keskusteluun.

### *1.3 Oppimisympäristöt tutkimuskohteina*

Oppimisympäristöjä on tutkittu ja kehitetty Suomessa suhteellisen paljon (vrt. Kangas, 2010; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Kumpulainen, 2008; Kumpulainen ym., 2009; Kuuskorpi, 2012; Lipponen ym., 2013; Manninen ym. 2007; Nuikkinen, 2009; Piispanen, 2008; Rajala ym., 2010; Rantala, 2006). Oppimisympäristön käsite on tutkimuksissa ja asiakirjoissa saanut erilaisia merkityksiä sen mukaan, mistä näkökulmasta, painotusalueesta tai odotuksista käsin sitä tarkastellaan (Manninen ym., 2007, 35–36). Kuuskorpi (2012, 62) tiivistää oppimisympäristön määritelmäksi paikan ja yhteisön sekä näiden muodostaman toimintaympäristön. Myös uudessa valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön lukeutuvat myös välineet, palvelut ja materiaalit (OPH 2014). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan hyvä oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista, monipuolisia työtapoja ja yhteisöllistä tiedon rakentamista, mahdollistaen aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. Ympäristön tulee lisäksi olla kaikin puolin turvallinen sekä esteettisesti miellyttävä (OPH, 2014; POPS 2004).

Seuraavassa esitellään lyhyesti aikaisempia oppimisympäristötutkimusten tuomia näkökulmia ja ajankohtaisia käsityksiä erityisesti lapsille viihtyisän kouluympäristön kannalta. Nuikkinen (2009) on lähestynyt koulurakennuksen ulottuvuuksia arkkitehtuurin, tilasuunnittelun ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Hänen tuloksissaan korostuu psyykkisen ympäristön tärkeys niin koulun henkilökunnan kuin lasten kokemuksissa. Savolaisen (2001) tutkimuksessa opettajien ja oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden suurimmat ongelmat liittyvät fyysiseen

ympäristöön. Erityisesti huono sisäilmasto, ergonomia ja tilojen epäkäytännöllisyys huomioitiin niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta. Fyysisen ympäristön piirteet, kuten oppimisympäristön muunneltavuus ja joustavuus, huomioitiin yhtenä tärkeänä käyttäjäystävällisyyttä lisäävänä tekijänä Kuuskorven (2012) tutkimuksessa. Koulurakennuksen ominaisuuksia myönteisen opiskeluympäristön näkökulmasta on tutkinut myös Sulonen (2013). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet senkin, että koulun fyysiset puitteet ovat vahvasti yhteydessä oppimistuloksiin (Brooks, 2013; Barrett, Zhang, Moffat & Kobbacy, 2013).

Kun pohditaan syvemmin näkökulmia materiaalien vaikutuksista päivittäiseen toimintaan voidaan tutustua esimerkiksi Lehtosen (2008) päiväkodeissa tehtyyn tutkimukseen, jossa pohditaan miten aineelliset esineet vaikuttavat yhdessäolon muotoihin ja kokemuksiin. Miller (2010) uskoo, että mitä vähemmän olemme tietoisia tavaroista ympärillämme, sitä vahvemmin ne ohjaavat toimintaamme. Hän tutki miten rakentamisprosessin eri osapuolten roolit toteutuvat käytännössä (vrt. koulurakennuksen toteutus alusta loppuun). Myös Paju (2013) on ottanut huomioon huonekalujen ja tilojen vaikutuksen. Hän tutkii ympäristöä lasten minäkuvan kehitykseen ja toimintaan vallan välineenä päiväkodissa. Tilojen järjestely aikuisten toimesta kuuluu toisaalta aikuisen tehtäviin, jotta arjen järjestelyt toimivat, mutta Paju lähestyy tiloja myös lasten näkökulmasta. Hän puhuu ns. pedagogisista penkeistä ja oman paikan tärkeydestä, mutta penkkejähän voidaan käyttää myös rangaistusmielessä, kun levottomia lapsia rajoitetaan fyysisesti rauhoittumaan omalle paikalle.

Oppimisympäristössä koetun käytännönläheisyyden on todettu lisäävän oppimisen iloa ja tukevan syväoppimista (Smeds, 2012). Teräväinen ja Staffans (2010) esittelivät tutkimuksessaan lasten suunnittelemaa ja rakentamaa pienoismalleja oppimisympäristöistä. Näissä tila jaettiin usein leikki- ja opetustilaan. Pienoismalleissa keskeisiksi piirteiksi nousivat värit, ryhmätyöskentelyn mahdollisuus, luonto ja liikunnalliset piirteet. Marjaana Kankaan (2010) mukaan lasten leikeissä ja toiminnassa korostuvat emotionaalisia tekijät. Luova ja leikillinen oppiminen perustuu hänen mukaansa ajattelun, aktiivisen tekemisen ja koko kehon hyödyntämiseen oppimistapahtumassa. Oppimistapahtumassa keskeisessä asemassa on siis aktiivinen lapsi leikillisessä oppimisympäristössä.

Piispanen (2008) on selvittänyt väitöstutkimuksessaan oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Tutkimuksessa yhteisenä määritelmänä hyvyydelle ymmärrettiin inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön toiminnan kannalta välttämättömät perusasiat sekä oppimisympäristön vastaavuus niihin haasteisiin, joita siltä nykyaikana ja tulevaisuudessa odotetaan. Oppilaat korostivat oppimisympäristön fyysisiä puitteita, vanhemmat lähinnä psykologisia ja sosiaalisia puolia ja opettajat tarkastelivat oppimisympäristön hyvyttä taas pedagogisista lähtökohdista. Kaikkien vastaajaryhmien näkökulmista välittyi

turvallisuuden tärkeys hyvän oppimisympäristön perustana. Koulun hyvässä oppimisympäristössä ei kiusata tai muuten loukata oppilaiden koskemattomuutta. Tärkeinä nähtiin myös riittävän pienet ryhmäkoot, turvalliset kouluvälineet, opettajien pysyvyys ja jaksaminen, turvallinen liikkuminen ja netin käytön valvominen. Piispanen (2008) muistuttaa, että koulussa tunteilla, niin ilolla ja surulla kuin myös aggressiolla ja vihalla, on merkittävä osuus. Jo tästä lähtökohdasta koulun turvallisuus on pidettävä etusijalla oppimisympäristön kehittämisessä. Rantalan (2006) oppimisen ilon tutkimuksessa oppilaan aktiivinen rooli ja oppilaskeskeisyys nousivat tärkeiksi tekijöiksi. Turvallinen kouluympäristö antaa tilaa kaikenlaisille tunteille ja erilaisille temperamentteille. Huttunen (2009) lähestyy ihanteellista oppimisympäristöä kommunikatiivisen opettamisen mallin sekä tunnustuksen positiivisen kehän käsitteen avulla. Tunnustuksen positiivisessa kehässä luottamus ja lojaalisuus luokkatovereita kohtaan sekä luokan ilmapiiri muodostuvat toimivien ja vastavuoroisten suhteiden kautta.

Ympäristön ja positiivisten tunteiden vaikutuksia mielialaan on tutkinut esimerkiksi Korpela (2008). Hänen mukaansa useat tutkimustulokset eri maista tukevat käsitystä fyysisen ympäristön merkityksestä ihmisen mielialan ja motivaatiotilan muovaajina. Korpela käsittelee erityisesti mielipaikkoja ja luonnon positiivisia vaikutuksia mielialaan. Hän toteaa, että tunnemerkityksen kytkeminen ympäristöön voi tapahtua myös ilman tietoista käsittelyä. Psykkiselle sopeutumiselle kuormitusta taas saattavat aiheuttaa esimerkiksi tilanteiden nopea vaihtuminen, kiihkeä rytmi ja ennakoimattomuus. Korpela (2008) kytkee mielipaikan stressinsäätelyyn (missä on hyvä olla), mutta myös itsesäätelyyn, sillä se voi auttaa palauttamaan mieleen myönteisiä ja arvokkaita asioita itsestä tietynlaisissa tilanteissa. Kulttuuri, yksilön kehityshistoria ja motivaatio vaikuttavat siihen, miten automatisoituneet tuntemukset ja reaktiot etenevät mielialoiksi, käyttäytymismalleiksi ja käsitteiksi. Paikka voi siis toimia muistiavaimena, joka virittää mieleen myönteisiä kokemuksia. Paikkaan voi liittyä voimakkaasti myös henkilöt, joiden kanssa kokemuksia jaetaan tai sitten oman rauhan etsiminen ja omien ajatusten selvittelyminen. Elvyttävien ympäristöjen säilyttäminen ja sijoittelu tulisi ottaa huomioon rakennettuja ympäristöjä suunniteltaessa. Korpela (2008, 60-71.)

Tulevaisuuden koulun ominaisuuksina korostuvat siis joustavuus, muunneltavuus ja elämyksellisyys. Koulun suhde ympäröivään luontoon on tärkeä oppimisen ja ekologisuuden kannalta, mutta myös luonnon rauhan sekä sen stimuloivan vaikutuksen vuoksi. Koulurakennuksen tulee edistää hyvinvointia, ja siihen tarvitaan ergonomisesti mukavat kalusteet, värejä, taidetta sekä runsaasti luonnonvaloa. Sisäpihat ja erilaiset ulkotilat ovat opiskeluun sopivia paikkoja. Uusi teknologia ja uudet oppimisen mallit vaikuttavat koulun arkkitehtuuriin, ja erilaiset kokeelliset oppimistilat eli ns. laboratoriot, mediateekit sekä itsenäinen teknologia-avusteinen opiskelu alkavat näkyä koulujen ohjelmissa ja arkkitehtuurissa. (Teräväinen, 2010.)

## 1.4 Myönteiset tunteet ja kouluviihtyvyys käsitteinä

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, joissa ollaan tutkittu koulua ja niihin liittyviä myönteisiä tunteita ovat tehneet mm. Konu (2002), Harinen ja Halme (2012) sekä Liu, Tian, Huebner, Zheng ja Li (2014). Rantalan (2006) väitöskirjatutkimuksessa tutkittiin tarkemmin lasten oppimisen iloa. Hän viittaa Lagerspetziin (1996) puhuessaan moniselitteisestä ja teoreettisen määrittelyn kannalta haastavasta oppimisen ilon käsitteestä, joka liittyy useaan tieteenalaan sekä tutkimusalueeseen (esim. psykologia, kasvatustiede, lääketiede, fysiikka ja kemia). Rantala hyödyntää tutkimuksessaan Varilan ja Lehtosaaren (2001) käyttämää työn ilo -käsitettä ja tukeutuu Spinozan ilon filosofiaan, jossa haasteiden ja vaikeuksien kokemusten merkitys korostuu ilon kokemuksen mahdollistajana. Rantala (2006) asettaa oppimisen ilon yläkäsitteeksi, joka kattaa kaikki koulussa esiintyvät tunteet ja tunnetilat, sillä oppimisen ilo ilmenee usein myös ilon puutteena sekä häpeän ja syyllisyyden välttelynä. Hän uskoo, että lapsella on myötäsyttyinen taipumus iloon ja iloa syntyy oppilaan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan aikana tai kognitiivisen ponnistelun päätteeksi.

Tekijöitä jotka tuottavat lapsille iloa koulujen oppimisympäristöissä voidaan lähestyä myös Ryaning ja Decin (2000) kehittämän itseohjautuvuusteorian näkökulmasta, jonka mukaan ihminen on perusluonteeltaan itseohjautuva, proaktiivinen ja aktiivinen. Passiivisuuden sijaan etsitään itseä kiinnostavia asioita. Itseohjautuvuusteorian mukaan sisäisen motivaation ja onnellisuuden lähteitä ovat vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000.) Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että nämä kolme tekijää selittävät huomattavan osan sekä päivittäin kokemistamme myönteisistä tunteista, että pidempiaikaisesta subjektiivisesta hyvinvoinnista (Reiss, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000; Ryan, Bernstein & Brown, 2010; Sheldon, Nichols & Ferguson, 2010). Psykologiset perustarpeet ovat olennainen osa yksilön oppimista ja kehitystä. Oletettavaa on, että koulujen oppimisympäristöt, joissa huomioidaan nämä tarpeet tuottavat myös kouluviihtyvyyttä ja oppimista.

Tunteiden ilmaisuun vaikuttavat aina kulttuuri ja yhteiskunta, jossa yksilö elää (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Kasvatuksella on suuri rooli siinä, millaisia merkityksiä tunteille annetaan eri kulttuureissa (Puolimatka, 2004, 19). Tunteiden huomiointi psykologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on lisääntynyt (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), ja erityisesti positiivinen psykologia (vrt. Uusitalo-Malmivaara, 2014) ja siihen pohjautuva pedagogiikka (vrt. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014) on herättänyt kiinnostusta Suomessa. Myös niin kutsutussa 'ilon pedagogiikassa' (vrt. Korpinen, Husso, Juurikkala & Vesterinen, 2009) keskiössä ovat dialogi ja lapsen itseohjautuvuuden kehittyminen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Piispanen, 2008; Kangas, 2010; Kumpulainen ym. 2013, 2014; Nuikkinen, 2009) on osoitettu, että myönteisiä tunteita lapsille kouluissa tuottavat lasten omien vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuuden kokemukset. Ilo syntyy työskentelystä, mutta myös jaetusta kokemuksesta (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2013; Kumpulainen ym., 2014). Kun lapsi kokee tekemisen merkitykselliseksi itselleen, auttaa se myös sitoutumaan tehtävään (Rantala, 2006). Gretchelin (2002) mielestä osallisuudessa lapsi tai nuori ei vaan osallistu ja vaikuta, vaan tuntee voimaantumista ja valtautumista, eli tuntee itsensä ja oman roolinsa merkittäväksi ja päteväksi. Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on kokemus yhteisöön kuulumisesta (Nivala & Ryyänen, 2013). Rantalan (2006) mukaan lasten sosiaalisuutta, aktiivisuutta, vapautta, kiireettömyyttä sekä tekemisen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä tukeva oppimisympäristö antaa lapsen ilon kokemukselle enemmän edellytyksiä. Ilo syntyy vapaassa ja kiireettömässä ilmapiirissä, mutta opettajan tehtävä on asettaa rajat, joiden puitteissa oppilas voi olla turvallisesti vapaa ja autonominen. (Rantala, 2006.) Piispanen (2008) on väitöskirjatutkimuksessaan huomioinut myös turvallisuuden tärkeänä myönteisenä kokemuksena ja hyvää oppimisympäristöä luovana tekijänä. Tässä tutkimuksessa nähtiin, että lapsen kokemassa ilossa olennaista on hänen roolinsa sosiaalisena ja aktiivisena toimijana

Tunteet ovat ihmisen toiminnan taustalla ja usein sen perimmäinen syy. Ihminen pyrkii toiminnallaan välttämään ikäviä tunteita ja haluaa saavuttaa miellyttäviä tunteita. Lapsi suuntaa mielenkiintonsa siihen, minkä kokee tärkeäksi, ja tämä arvottaminen tapahtuu juuri tunteiden avulla. Aikaisempien tutkimusten mukaan myönteiset tunteet vaikuttavat positiivisesti niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen hyvinvointiin (Fredrickson & Kurtz, 2011). On myös todettu, että myönteiset tunteet parantavat lasten tehtävistä suoriutumista ja edistävät esimerkiksi kekseliäisyyttä, luovuutta ja ongelmanratkaisua (Fredrickson, 2003). Tunteet liittyvät myös oppimisprosessiin, koska ne säätelevät oppilaiden motivaatiotasoa opiskeltavien asioiden suhteen. (Rantala, 2006; Sajama, 1997.) Tunteiden merkitys nousee esille myös Kankaan (2010) väitöskirjassa, joka käsittelee leikillistä oppimisympäristöä ja aktiivista lasta. Kun lapsi saa leikkiessään aktiivisesti vaikuttaa leikin kulkuun ja käyttää omaa luovuuttaan, kokee hän iloa ja on leikkiin luontaisesti motivoitunut (Kangas, 2010). Näin ollen voidaan ajatella, että oppimisympäristöjä suunniteltaessa on keskeistä selvittää oppilaiden myönteisiä tunteita herättäviä asioita, jotka edesauttavat luovuutta ja sitä kautta oppimiseen inspiroitumista. On kuitenkin huomattava, että luovuus ei kehity sattumanvaraisesti vaan pohjalle vaaditaan oppimisympäristöjä jotka edistävät luovaa toimintaa (Kumpulainen ym., 2009; Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri, 2010). Vuonna 2016 voimaan astuvissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) on nostettu esiin luovuuden, oppimisen ilon ja uteliaisuuden merkitys. Kiireetön työilmapiiri ja turvallisuus nähdään myös keskeisenä osana iloa

(OPH, 2014).

Ilon kokemus on usein lopputulos pitkäjänteisen työskentelyn tai prosessin päätteeksi (Rantala, 2006). Kaikki sen saavuttamiseen vaadittavat osatekijät eivät välttämättä ole miellyttäviä vaan vaativat vaivannäköä. Ilo vapauttaa psyykkistä energiaa ja lisää elinvoimaa, mutta on mahdotonta komentaa toista ihmistä olemaan aidosti iloinen. Ilon tunteen, kuten muidenkin tunteiden, määrittelyn haasteellisuuden yksi syy on se, että tunteiden kokemukset ovat usein hetkellisiä. Ilon tunteiden tutkimuksen kannalta onkin tärkeää pohtia, millainen tutkimusmenetelmä mahdollistaa parhaiten sen, että iloa kokemuksena pystytään lähestymään mahdollisimman aidosti ja siitä kontekstista käsin, missä myönteiset tunteet ilmenevät. Myös Konu (2002) huomioi, että yhteisöllisiä, tunnepitoisia, eettisiä ja esteettisiä kouluhyvinvoinnin ja viihtyvyyden ulottuvuuksia on vaikea mitailla ja vertailla. Tunteiden hetkellisyyden lisäksi ilon tutkimisen haasteena on se, että myönteiset tunteet ovat hyvin lähellä toisiaan (Fredrickson, 2003). Tässä tutkimuksessa ilon kokemus käsitteellistetään laajasti ymmärtäen ilon osaksi myönteisiä tunteita.

Kun kaverisuhteet kilpailevat akateemisten saavutusten kanssa voidaan pohtia, onko koulussa viihtyminen aina hyvä asia (Hascher & Hagenau, 2010). Kouluviihtyvyys auttaa hyvien oppimistuloksien saavuttamiseen, mutta kaverisuhteet taas saattavat kilpailla koulumenestyksen kanssa. Tästä syystä oppilailta kysyttiin juuri ”oppimisen iloa” eikä vain ”iloa tuottavia” asioita. Näin huomioidaan, ettei kouluviihtyvyys ole yhtä kuin hauskanpito, vaan myönteisiin oppimisympäristökokemuksiin sisällytettiin myös positiivinen sitoutuminen koulunkäyntiin.

## *1.5 Valokuva äänenavaajana*

Lapsille suunnattujen osallistavien tutkimusmenetelmien kehittäminen on ajankohtaista, sillä tutkimuksellisesti on arvokasta, että lapset pystyvät monella eri tavalla tuottamaan tietoa ja olemaan myös sen prosessoinnissa mukana eri tavoin. Lasten ottamilla valokuvilla etsitään uudenlaista näkökulmaa tutkimukseen ja se nähdään lapsille hyvin soveltuvana ilmaisukeinona (Cook & Hess, 2007). Setälä (2012) huomioi, että lasten ottamien valokuvien tutkimus on alkanut vasta 1990-luvulla ja kasvatustieteissä valokuvaustutkimuksesta varsinaisia tutkimusjulkaisuja on vähän. Lasten ottamien valokuvien avulla on ensisijaisesti pyritty ymmärtämään lasten elämää, mutta valokuvat ovat toimineet myös innoittajina tai kiinnostuksen herättämisen keinoina.

Cook ja Hess (2007) listaavat kehityopsykologian, opetuksen, sosiologian ja visuaalisen kulttuurin piiristä tutkimuksia, joissa piirustuksia ja valokuvia on käytetty osana tutkimusta, mutta myös tutkimusvälineenä. Lapsia on osallistettu valokuvaamalla tutkimuksen tekemiseen mm. terveystieteissä (vrt. Nic Gabhainn & Sixsmith, 2006) ja maantieteissä (vrt. Pyyry, 2014; Barker &

Weller, 2003). Valokuvaustutkimuksen suosio on kasvanut myös viestinnässä, sosiologiassa, arviointitutkimuksissa ja poliittisissa tutkimuksissa, joita on tehty lasten ja nuorten keskuudessa (Barker & Smith, 2012). Cook ja Hess (2007) kuvaavat menetelmää innostavaksi, nopeaksi, helpoksi ja hauskaksi tavaksi kerätä aineistoa lasten kanssa. Setälä (2012) kritisoi, että valokuvaaminen vaatii kuitenkin omanlaista teknistä osaamista ja valokuvien tulkintaan tulee aina yhdistää lapsen antamaa tietoa tai sanallista selitystä, jotta kuvan sisältöä ei ymmärretä virheellisesti. Kuvat tarjoavat samanaikaisesti sekä kontekstin, että tarvitsevat kertomuksen niiden ymmärtämisen tueksi, mutta kerronnan ja kuvan yhdistäminen mahdollistaa myös syvemmän ja rikkaamman ymmärryksen (Kellock, 2011).

Valokuvaukseen liittyen on kehitetty ja nimetty monia erilaisia menetelmiä. Clarkin ja Mossin (2001) mosaiikkimenetelmä (Mosaic approach) perustuu näkemykseen kyvykkästä ja aktiivisesta lapsesta, joka tutkii aktiivisesti ympäristöä ja ilmaisee itseään monin eri tavoin. Menetelmä kokoaa yhteen perinteisiä tutkimusmenetelmiä, kuten havainnointia ja haastatteluita, sekä osallistavia työtapoja (participatory tools). Eri metodien yhdistämisen avulla voidaan kuunnella lasten näkökulmia ja ajatuksia monin eri tavoin. (Clark, 2011, 29–36.) Photo elicitation –menetelmässä valokuva toimii haastattelun pohjana tai tukena (Drew, Duncan & Sawyer, 2010). Erityisesti sosiologisessa ja antropologisessa tutkimuksessa valokuvia on hyödynnetty osana haastatteluja (Harper, 2002), jolloin käytetään nimitystä ”photo elicitation interview” tai ”photo elicitation autodriven interview”, riippuen siitä onko haastateltavat itse ottaneet kuvat (jälkimmäisessä ovat).

Picturevoice- käsite kattaa kaikki kuviin liittyvät yksilöiden ääntä esille tuovat menetelmät, kuten mm. photovoice, paintvoice, comicvoice jne. (Baird, 2009). Photovoice -menetelmää on käytetty erityisesti yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi ja heikompiosaisten äänen esiin tuomisen tapana (Burris & Wang, 1997). Järvinen ja Mäkinen (2010) ovat kirjoittaneet oppaan Photovoicen käytöstä lasten äänen kuulemiseksi. Karlssonin (2012) mukaan Photovoice- ja Photo-observation -menetelmien vahvuutena on erilaisuuden huomiointi. Osallistuja saa mahdollisuuden puhua ilman oletusta jostakin ”oikeasta vastauksesta” (Clark-Ibáñez, 2007, 173). Fargas – Malet, Mc Sherry, Larkin & Robinson (2010, 182) käyttävät photovoicea menetelmänä, jossa valokuvaan liitetään lyhyt tarina suoranaisten haastattelun sijaan. Myös Karlssonin (2012) kehittämässä photo telling - menetelmässä yhdistetään valokuvaamista ja lapsille luontevaa kerrontaa eli sadutusta. Sadutuksessa kirjuri ei vaikuta tarinan kulkuun vaan kirjoittaa kertojan kertomuksen muistiin sanatarkasti. Kuvankerrontamenetelmässä (Photonarrative research) tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta tutkimuskohteiden itse ottamien valokuvien ja tutkijalle valokuvaan liitettävien narratiivien eli kertomusten kautta (Böök & Mykkänen, 2014; Crane, 2012; Kaplan, Lewis & Mumba, 2007; Rose, 2012; Wang & Burris, 1997).



Valokuvauksen rinnalle aineistoa on kerätty siis mm. sadutusmenetelmällä (Karlsson 2012), yksilöhaastatteluina (Einardottir, 2007; Niemi, Kumpulainen, Lipponen & Hilppö, 2013) ja ryhmähaastatteluina sekä myös piirtämällä (vrt. Einardottir, 2007) tai kokoamalla kuvakirjaa (vrt. Cook & Hess, 2007.) Valokuvausta menetelmänä on hyödynnetty jo pitkään tutkimuksissa, joita tehdään lasten ja nuorten parissa (esim. Cook & Hess, 2007; Dean, 2007). Valokuvauksen vahvuudeksi luetaan esimerkiksi se, että tutkimukseen voivat osallistua myös erityislapset huolimatta siitä, osaavatko he kirjoittaa tai puhua (Dean, 2007). Cele (2006) on vertaillut tutkimuksessaan erilaisia menetelmiä, joilla lapset voivat kertoa kokemuksistaan. Tutkimuksessaan Cele (2006) on käsitellyt esimerkiksi haastattelun, kävelyn, piirtämisen ja valokuvaamisen soveltumista tutkimusmenetelmänä lapsitutkimukseen. Otollisimmaksi ja informatiivisimmaksi osoittautui valokuvaaminen, jolloin lapsen abstraktit paikkakokemukset, kuten tunteet ja mielikuvat sekä konkreettiset paikkakokemukset välittyivät valokuvassa.

Setälä (2012) huomioi, että lasten kuvanottohetkeen vaikuttavat tunteet ja kiinnostus, psykologiset ja kognitiiviset taidot sekä kulttuurinen varanto. Tosin kameran toiminta ja kuvaustilanne, kuten paikka, vuodenaika, sääolot, kuvaustilanteen mahdolliset olosuhteet ja paikalla olevat henkilöt vaikuttavat myös kuvaustilanteeseen. Laajemmin nähtynä siis koko yhteisö ja kulttuuri, jossa valokuvaava yksilö elää, ohjaa yksilön havaintoa ja toimintaa. (Setälä, 2012, 114.) Fargas–Malet, Sherry, Larkim ja Robinson (2010) kuvaavat kuvaamisen haasteiksi myös kontrolloinnin silloin, jos lapset saavat vapaasti päättää kuvaamisen kohteen. On mahdollista, että lapsen antamat merkitykset kuvien ottamiselle poikkeavat aikuisen tavoitteista. Lapsi voi ottaa kuvia myös monesta muusta syystä kuin auttaakseen aikuista ymmärtämään itseään paremmin. Kaikkia kuvauskohteita ei välttämättä valita vain tutkimuskysymyksiin liittyen. On myös huomioitava, että kaikkien lasten mielestä valokuvaamisen ei välttämättä ole helppoa tai mieluista. (Fargas-Malet ym., 2010.)

Toimijuuden näkökulmasta tarkasteltuna valokuvaaminen on lasten toimijuutta tukeva menetelmä, joka mahdollistaa lasten näkökulman esille tuomisen. Valokuvaaminen antaa vastuuta ja valtaa lapselle, sillä lapset voivat päättää ympäristöä havainnoidessaan mitä, milloin ja missä he haluavat valokuvata. (Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans, 2010, 142–143, 161.) Näin aikuisten esittämät kysymykset eivät ohjaile aineiston keruuta (Einardottir, 2005, 527–528). Lasten valokuvaamisen avulla tutkijoiden voi olla helpompi astua taka-alalle ja antaa enemmän tilaa lasten ideoille ja ajatuksille (Cook & Hess, 2007, 43).

## 4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT

### *4.1 Aineiston kuvaus ja perusteluja menetelmällisiin ratkaisuihin*

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2013 kolmesta erikokoisesta ja sijainniltaan erilaisesta koulusta Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen alueelta (kaupunkikoulu n. 900 oppilasta, lähiökoulu n. 450 oppilasta ja maalaiskoulu n.100 oppilasta). Aineiston keruuseen osallistui kustakin koulusta rehtorin tai opettajien valitsema neljäs (n=27) ja kuudes (n=27) luokka, yhteensä 54 lasta (joista poikia oli 27, 50% ja tyttöjä oli 27, 50%). Tutkijat antoivat hyvissä ajoin opettajille välttävän, hyvän ja kiitettävän opintomenestyksen arvioinnin kriteerit, jonka perusteella opettajat jakoivat oppilaat näihin ryhmiin. Tämän jälkeen tutkijat poimivat satunnaisotannalla kolme lasta jokaiseen opintomenestysryhmään (välttävät n=18, 33,3%; hyvät n=17, 31,5% ja kiitettävät n=19, 35,2%) siten, että tyttöjä ja poikia osallistuisi tutkimukseen yhtä paljon. Tutkimusluvut anottiin tämän jälkeen lasten huoltajilta, ja lapsella itsellään oli mahdollisuus kieltäytyä missä vaiheessa tahansa osallistumasta tutkimukseen.

Lapset valokuvasivat paikkoja ja asioita heidän käyttöönsä annetuilla henkilökohtaisilla ja helppokäyttöisillä numeroiduilla iPad-laitteilla kahteen otteeseen. Ensimmäiseksi heitä ohjeistettiin ottamaan kuvia asioista, jotka tuottavat heille kouluympäristössä oppimisen iloa (vaihe A) ja tämän jälkeen mieluisia paikkoja (vaihe B). Lapset liikkuiivat kouluympäristössä ja ottivat kuvia molemmissa tuokioissa 10-20 minuutin ajan. Osa oppilaista tiesi heti ohjeistuksen saatuaan mitä valokuvata, osa pohti kuvanottoa pitkään ja punnitsi eri vaihtoehtoja tarkoin. Oppilaat kiersivät koulun aluetta sekä yksin, että pienissä ryhmissä keskustellen.

Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa lapset sisäistivät nopeasti, miten valokuvauslaitteisto toimii sen helppokäyttöisyyden vuoksi. Lapsille korostettiin, että valokuvan laatu ei ole tässä tapauksessa ensisijainen, vaan kuvan sisältö. Tämän jälkeen lapsilla oli n. 30 minuuttia aikaa valita kaikista ottamistaan kuvista kolme kuvaa ja perustella kirjallisesti niiden sisältö mahdollisimman tarkoin avoimelle kyselylomakkeelle (Kts. liite 5). Kuvia valitessaan lapset pohtivat vielä kertaalleen tutkimuskysymystä: ”Mikä tuottaa oppimisen iloa?” tai ”Mikä on mieluisa paikka oppia?” Näin pyrittiin karsimaan ilman tavoitetta napsittuja kuvia. Loput kuvat poistettiin. Se ei ollut lasten mielestä lainkaan mukavaa, mutta näin saatiin tallennettua lastenkin mielestä ”vain

tärkeimmät kuvat”. Kuvien valinta oli toisille helpompaa kuin toisille. Tämä vaihe oli tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellinen. Vaikka kuvien poistoa pyrittiin valvomaan ja autettiin jos ongelmia ilmeni, joku lapsista onnistui jättämään kameraan useampia kuvia tai poistamaan kuvia liikaa. Kuvattomissa tapauksissa (3kpl) kirjallinen tuotos sai suhteessa ”painavamman arvon” ilman kuvaa. Kahdessa tapauksessa kuvassa tehtiin kompromissi yhdistämällä useampi kuva kollaasiksi jälkikäteen kuvankäsittelyohjelmassa. Kuva-aineisto tallennettiin järjestelmällisesti, kunkin koulun kuvat omiin kansioihinsa kuvauslaitteittain. Tämän jälkeen ne siirrettiin halutussa muodossa NVivo-ohjelmaan, missä niihin ryhdyttiin koodaamaan mm. taustamuuttujia.

Tutkimusote kiinnittyy kuvatekstienkin perusteella laadullisen tutkimuksen traditioon, mutta sisältää määrällisiä piirteitä laajan valokuva-aineiston vuoksi. Käytetty Mixed methods on hyödyllinen, kun halutaan saada laajempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tuomalla erilaisia aineistoja yhteen (vrt. Creswell, 2010). Tutkimuksen lähtökohtana oli lasten kuuleminen ja heidän näkökulmansa arvostaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Taustafilosofiassa lähdettiin liikkeelle fenomenologiasta (Rauhala, 1993), jossa subjektiivisuus ja henkilökohtaisten aistimusten, kokemusten ja elämysten pohtiminen nähdään merkityksellisenä. Tieto maailmasta välittyy vain sen aistimisen ja kokemisen kautta. Toivottiin, että oppilaat keskittyisivät oppimisen ilon käsitteeseen, kokemukseen ja merkityksiin. Valokuvaus valittiin aineistonkeruumenetelmäksi monestakin erisyystä. Ensinnäkin lapset keskittyivät ympäristön havainnointiin ja toimivat aktiivisina kanssatutkijoina, luoden meille merkityksiä jokaisen oppilaan yksilöllisistä ilon hetkistä. Kouluympäristöä fyysisesti kiertäessään he samalla kokivat ja aistivat ja pohtivat mikä heille tuottaa iloa ja miksi. Koska ilolla on yleensä erilaisia merkityksiä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, merkitykset eivät ole sellaisenaan olemassa olevia, vaan niitä tuotetaan myös kielellisesti sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Jo valokuvausvaiheessa oppilaat muodostivat eräänlaisen sosiaalisen konstruktivismin tutkimuksellisen viitekehyksen (Burr, 1995), jossa he konstruoivat omaa todellisuuttaan myös sosiaalisessa, kielellisessä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa yhdessä kouluympäristöä kiertäessä.

Valokuvaaminen oli silminnähden lasten mielestä hauskaa ja se tapahtui lasten itsensä toimesta ilman tutkijoiden suoraa vaikutusta. Luokkaan palatessa lapsille painotettiin, että jokainen valitsisi ja arvottaisi kuvia kuitenkin jokaisen yksilöllisten käsitysten ja merkitysten perusteella. Kuvien poistoa tarkkaillessa tutkijapari havaitsi, että osa lapsista selvästi koki haastavaksi sen, että joutui tekemään nopeita päätöksiä, yksin, valokuvia poistaessaan ja valikoidessaan. Keskustelua ei tässä vaiheessa kuitenkaan sallittu vaan tutkijat käyttivät valtaansa, että saataisiin kunkin lapsen omat henkilökohtaiset valinnat selville. Jokainen lapsi siis kokosi kuvilla ja kuvateksteillä tavallaan oman pienen kertomuksen, narratiivin, siitä mistä juuri hänen ilonsa kouluympäristössä koostuu.

Analyysivaiheessa yksittäisten sanojen, kuvien tavaroiden sekä kuvien ja tekstien kokonaisuuden takaa pyritään näkemään niihin kunkin lapsen liittämät ilmiöt ja kokemukset. Miten tutkija tulkitsee näitä symbolisen tason merkkirakenteita (kuvaa ja tekstiä) vaikuttaa siihen millainen todellisuus aineistosta muodostuu. Tutkimuksessa painotetaan kielen ja muiden merkkisysteemien (kuten valokuvien) käytön näkemistä ensisijaisena merkitysten tuottamisessa, niin tutkimusaineiston keräämisvaiheessa kuin aineistoa tulkittaessa (Burr, 1995). Tutkimuksen punaisena lankana toimi lapsilähtöisyyden käsite (Langström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti, 2010), eli lapsen mielipiteet, ajatukset ja ideat ovat tutkimuksen lähtökohta ja kohde. Aineiston analyysissä kuvien ja tekstien monimerkityksellisyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota ja niistä keskusteltiin. Ilmiöt ja kokemukset pyrittiin näkemään sanojen ja kuvien takaa. Tulkintoihin vaikuttivat myös tutkijoiden havainnot ja kokemukset tutkittavasta ympäristöstä ja lasten toiminnasta valokuvia otettaessa.

Toteutettu tutkimus eroaa aikaisemmista valokuvaustutkimuksista (Barker & Smith, 2010; Cook & Hess, 2007; Einardottir, 2005; Einardottir, 2007; Kumpulainen ym., 2013; Sairanen & Kumpulainen, 2014) muun muassa siten, että aineistonkeruutilanne oli lyhykestoinen (noin tunti) ja jokaiselta lapselta vaadittiin ennalta määritelty määrä valokuvia. Näihin ratkaisuihin päädyttiin otoksen koon, käsittelyn ja tutkimustehtävien näkökulmista. Ennalta määrätty kuvamäärä edesauttoi analyysivaiheen ristiintaulukointia, kun lasten määrittämiä iloa tuottavia tekijöitä vertailtiin sukupuolen, iän, opintomenestyksen ja koulun koon ja erilaisen sijainnin suhteen. Valokuvien ja tekstien tulkinnassa käytettiin apuna NVivo-ohjelmaa.

## *4.2 Grounded theory tutkimuksen menetelmällisenä suuntauksena*

Tutkimus pohjaa menetelmällisesti grounded theory -tutkimussuuntaukseen (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään aineistolähtöisesti. Analyysi on ankkuroitu vahvasti empiiriseen dataan, sillä teoriaa muodostetaan aineistoa systemaattisesti koodaten ja luokitellen (Strauss & Corbin, 1990). Tutkijoiden aiempia kokemuksia ja teoreettisia jäsentelyjä on kuitenkin mahdotonta sivuuttaa, ja ne vaikuttavat analyysiin aina jossain määrin. Raportissa alleviivataan, että tulokset ovat kontekstisidonnaisia ja tutkijoiden subjektiivisuutta ei voida sivuuttaa. Tutkimuksessa painotettiin Charmazin (2000) korostamaa konstruktivistista suhteellisen todellisuuden näkökulmaa grounded theorysta, jolloin tutkijan objektiivisuuden sijaan korostetaan tutkijan ja tutkittavan keskinäisen vuorovaikutuksen sekä yhteisen tulkinnan merkitystä aineiston keruussa ja analysoinnissa. Koska lasten subjektiivisuus, ilon kokemus, henkilökohtaiset aistimukset, kokemukset ja elämysten pohtiminen nähdään tutkimuksessa merkityksellisenä, tutkimusote sisältää myös fenomenologisia piirteitä (vrt. Rauhala, 1993). Lasten kuvien sisältämiä

ilmiöitä on aluksi pyritty lähestymään ilman tarkkaa teoreettista viitekehystä, ennalta määrättyjä oletuksia tai määritelmiä.

Aineiston analyysi aloitettiin grounded theoryyn (Strauss & Corbin, 1990) pohjautuen avoimella koodauksella (open coding), joka pyrkii tuottamaan käsitteitä, antamaan nimiä tapahtumille, ilmiöille jne. Koko aineisto redusoitiin, toisi sanoen pelkistetyt huomiot lasten kuvista ja teksteistä kirjattiin NVivo -ohjelmaan koodeina. Valokuvan sisältöä huomioitiin sen perusteella, mistä kuva on otettu ja mitä asioita kuva ja teksti sisältävät. Esimerkiksi Kuvan 1 osalta on koodattu seuraavat asiat: 1) mitä kuvassa näkyy (luokkatila, istuin, työskentelytaso, ikkuna, verhot, värit, tarvikkeet ja välineet, istumajärjestys, valaistus, ilmoitustaulu, oppilaan tuotos, somistus), 2) taustamuuttujat (ikä, sukupuoli, koulu ja opintomenestys), 3) oppilaan kirjoittama kuvateksti (”Käsityöluokka: Siellä saa ilmaista itseään ja sitä on kuka on. Käsityöopettajani on myös mukava. Käsityöluokka on innostava.”) ja siihen liittyvät käsitteet (käsityöluokka, tekeminen, sallivuus ja mahdollisuudet, osallisuus, turvallisuus, luovuus, opettaja, ihmissuhteet, fyysinen ympäristö, innostavuus).



**KUVA 1.** Lapsen ottama kuva paikasta, jossa hän kokee iloa. ”Käsityöluokassa saa ilmaista itseään ja sitä kuka on. Käsityöopettajani on myös mukava. Käsityöluokka on innostava.” (Tyttö 6.lk)

avoin koodaus → aksiaalinen koodaus → selektiivinen koodaus

tehdä, mennä, jutella, leikkiä, pelata, soittaa, laulaa, oppia, ajatella, askarrella, ratsastaa, lukea, tanssia, kuunnella musiikkia	aktiivisuus/ toimijuus
mukavaa, innostavaa, kivaa, kiva, hyvä	asenteet, hauskanpito
jalkapallo, koripallo, jääkiekko, luistelu, hippa, kiipeily, tanssi, riehuminen, pelaaminen	liikunta
ruokailu, juominen, ilmanvaihto (raitis ilma, avattava ikkuna), siisteys, virkistyttyminen (happihippy, välitunti), terveys, tunteet	hyvinvointi
ystävyyden (kaverit, ystävät, luokkatoverit), kiusaamattomuus, opettajat, vahtimestari, rehtori, kuraattori, yhteistyö	ihmissuhteet
kiireettömyys, kannustaminen, auttaminen, ohjaaminen, kilpailuton ilmapiiri, asenteet, säännöt, yhteishenki, yhdessäolo, suvaitsevaisuus, kansainvälisyys, keskittyminen	ilmapiiri
voi ja saa tehdä, monipuolisuus, tarvillevalinnat, välineiden käyttö, oppimispaikan valinta	salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet
hauskuus, helppous, erilaisuus, nykyaikaisuus, suvaitsevaisuus, pysyvyys, hyödyllisyys, kauneus, haasteellisuus, luovuus, vaihtelevuus, uudistuminen, koko, määrä, kustannukset, hieno, ryhmäkokoo, istumajärjestys, motivoiva, innostava, mielenkiintoinen	ominaisuudet
liikunta, musiikki, käsityö, kielet (englanti, saksa, ranska), kuvataide, matematiikka, äidinkieli, välitunnit, teemapäivät, tapahtumat	oppiaineet, välitunnit, tilaisuudet
tunteet, työrauha, säännöt, tottumukset, muistot, pysyvyys, läheisyys, kiusaamattomuus, homeettomuus, ensiapu	turvallisuus
koulu, luokahuoneet, oma paikka, käytävä, liikuntasali, piha, kenttä, kiipeilyteline, keinut, lumikasa, laatoitus, luonto, tekoruohorullat, kaukalo, auditorio, kirjasto, taukotila, parveke, varasto, naulakot, neuvotteluhuone, opettajan huone, wc	tilat ja paikat
liikuntavälineet (koripallo, jalkapallo, hyppynaru, polkupyörä) TiVi (lappäri, älytaulu, internet, dokumenttikamera, videotykki), oppikirja, elokuva, puhelin (kännykkä), musiikki-instrumentit, ensiapu (laastarit), esineet (pelit, sisustustavarat, pehmusteet, haarniska), ryhmätyöt	välineet, laitteet ja tarvikkeet
istuin, työskentelytaso, penkki, höyläpenkki	kalusteet
värit, verhot, kuvat, merkit, kasvit, siisteys, somistus, valaistus, oppilaiden työt (käsityöt ja piinustukset), eri vuodenajat	ympäristö

*The joy of involvement*  
(osallisuus)

*Safety*  
(turvallisuus)

*Social relations*  
(sosiaaliset suhteet)

*Permissive atmosphere and choices*  
(salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet)

*Personal interests*  
(henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet)

*Aesthetic and functional space* (estetinen ja toimiva tila)

O  
S  
A  
L  
L  
I  
S  
T  
A  
V  
A  
T

O  
P  
P  
I  
M  
I  
S  
Y  
M  
P  
Ä  
R  
I  
S  
T  
Ö  
T

KUVIO 1. Koodausprosessin havainnointi

Aksiaalisen koodauksen (axial coding) aikana luotiin yhteyksiä edellisessä vaiheessa saatujen käsitteiden/kategorioiden välille. Aineistosta koodattuja ilmaisuja ja kuvan sisältöjä klusteroitiin ja ryhmiteltiin. (Koodausprosessia havainnoidaan kuviossa 1.) Kuva- ja tekstiaineistoa käytiin läpi tekemällä uusia koodeja aineistosta tehdyistä havainnoista. Havainnoista muodostettiin ylemmän tason käsitteitä, jotka luonnehtivat avoimessa koodauksessa luotuja käsitteitä. NVivolla jäsentely mahdollisti samanaikaisesti oppilaan kuvien ja tekstien, tutkijan tekemien havaintojen (koodien) ja aineiston ryhmittelyn, sekä aineiston kvantifioinnin. Aineistosta tarkasteltiin useimmin esiintyviä sanoja, koodattujen tekstipätkien sisältöjä, käsitteiden limittymistä yhteen, sisäkkäisyyttä, lähekkäisyyttä ja toisen koodin seuraamista toisesta. Koko aineiston hahmottamista helpottivat ohjelman antamat frekvenssit. Teksteihin ja kuviin nimettiin muuttujia (ikä, sukupuoli, opintomenestys, koulu), jolloin aineistosta oli helppo etsiä johonkin tiettyyn muuttujaan liittyviä asioita ja ristiintaulukoida aineistoa tiettyjen ominaisuuksien perusteella.

Lasten valokuvien ja tekstien välittämien merkitysten analyysissä ja tulkinnassa (avoin ja aksiaalinen koodaus) käytettiin hermeneuttista ja osaltaan myös diskursiivista otetta (Siljander, 1988; Gadamer, 2004; Rauhala, 1993; Pynnönen, 2013). Kuvien ja tekstien analyysin avulla pyrittiin hahmottamaan tekijöitä, joihin lasten ilon kokemus kiinnittyy. Valokuvilla on ollut täten yhtä keskeinen asema analyysissä kuin lasten teksteillä. Valokuvista on tehty myös sellaisia huomioita, joita lapsi ei välttämättä kuvatekstissään tuonut julki. Esimerkiksi kuvan rajauksella tai perspektiivillä on ollut vaikutusta siihen, millaisia asioita otetusta paikasta on koodattu NVivo-ohjelmaan. Kuva 1 havainnollistaa kuinka analyysivaiheessa yksittäisen kuvan välittämiä merkityksiä on eritelty tarkasti tekemällä huomioita koko kuvan sisällöstä.

Koska fenomenologisessa suuntauksessa on keskeistä tutkijan avoimuus pyrittiin tutkimuskohdetta lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Keskeisellä sijalla olivat lasten kirjoittamat kuvatekstit ja niissä käytetyt merkitykset. Tutkijoiden käydessä dialogia kerätyn aineiston kanssa koottiin samalla teoreettista viitekehystä. Yksityiskohtien tulkinta vaikutti kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuotti yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta. Kuvien ja tekstien avulla hahmotettiin sitä kokonaisuutta mistä oppimisen ilo koulussa rakentuu ja erittelemään erilaisia merkityksellistämisen kiteytymiä, ilmiöitä ja tapoja tutkimusaineistosta. Gadamerin (1975) mukaan tekstin tulkinnan yhteydessä meillä on oikeus puhua tekstin ja tekstin tulkitsijan yhteisestä fundamentalistisesta kokemuksesta, jotta ymmärtämisen liikkeen logiikka voidaan saavuttaa. Tekstin tulkinta on ymmärtämistä, joka vaatii vastavuoroisuutta sekä tulkitsijalta että tekstiltä. Vastavuoroisuuden toimivuus tulee artikuloitua tulkitsijan ilmaisussa. Toisin sanoen tekstin ymmärtämisen tapahtumassa käydään dialogia tekstin kanssa, jolloin teksti ”alkaa puhua meille”.

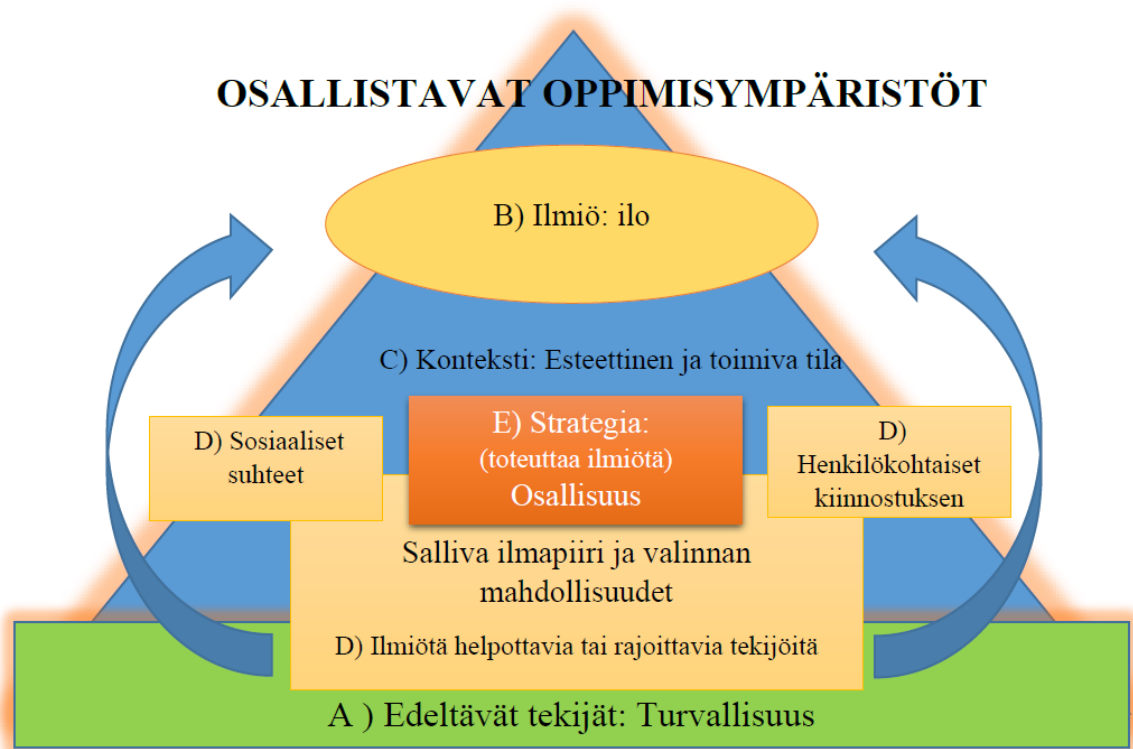
Jokainen keskustelu tekstin kanssa on ainutlaatuinen tapahtuma, jossa kieli toimii välittäjänä. Gadamerin mukaan tässä fenomenologisessa liikkeessä eli ymmärtämisen liikkeessä on kysymys hermeneuttisesta reflektiosta. Tämä on Gadamerin mukaan universaali hermeneuttinen tapahtuma, jossa tekstin tulkitsija asettaa itsensä prosessiin, jossa nykyisyys ja menneisyys kohtaavat ja sulautuvat toisiinsa. Ymmärtäminen on siis erityisen soveltamista universaaliin erityistapauksessa. (Gadamer, 1975, 278.) Tässä tapauksessa ”tekstiä” tuottivat myös kuvat. Dialogin suuntaan vaikuttivat erityisesti lasten kirjoittamat kuvatekstit, eikä tulkintoihin voinut olla vaikuttamatta tutkijoiden omat kokemukset tutkimuskohteista.

Vaikka tutkimuksen keskiössä on lapsi ja lasten kokemukset, tutkijat pyrkivät tiedostamaan roolinsa ja oman subjektiivisuutensa tutkijoina. Kuvia ja tekstejä pyrittiin tulkitsemaan aikuisina lasten näkökulmasta. Yksittäiset ilmiöt sidottiin suurempiin kokonaisuuksiin (kuten haarniskat, hyppynarut ja älytaulut välineisiin ja tarvikkeisiin tai tekoruohorullat ja ratsastaminen henkilökohtaisiin mielenkiinnon kohteisiin). Tutkijoina ymmärretään laajemmin kulttuurilliset ja poliittiset taustat, joihin koulu organisaationa ja siellä oppivat lapset positioituvat. Hermeneuttisessa suuntauksessa tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä ja tarkastelemalla ilmiöitä suhteessa sekä toisiin samanaikaisiin ilmiöihin että ilmiöiden kehitykseen (Rauhala, 1993).

Luotettavuutta tutkimukseen pyrittiin lisäämään triangulaatiolla (Cohen, Manion & Morrison, 2002; Denzin & Lincoln, 1978). Menetelmätriangulaatio toteutui, kun aineistoa kerättiin sekä valokuvaamalla että kirjallisesti. Aineiston analyysissä yhdistyy sekä kuva- että tekstiaineiston analyysi, jossa on hyödynnetty sekä kvalitatiivista- että kvantitatiivista aineiston käsittelyä. Näin ollen myös aineistotriangulaatio on ollut tutkimuksessa vahvasti läsnä. Tutkijatriangulaatio toteutui monijäsenisen tutkijaryhmän toimesta heidän osallistuessa aineiston analyysiin ja sen tuottamien tulosten neuvotteluun (kts. myös Erzberger & Prein, 1997).

Aksiaalisen koodauksen analyysin loppuvaiheessa sovellettiin Straussin ja Corbinin (1990) paradigmamallia, jonka tuloksena syntyi kuusi pääluokkaa, jotka nähdään merkittävimpinä iloa tuottavina tekijöinä oppimisympäristössä. Näitä pääluokkia havainnoidaan kuviossa 2. Viimeisessä vaiheessa, selektiivisessä koodauksessa (selective coding), tarkasteltiin aineistosta esiin nousseita pääluokkia ja niiden sisältöjä sekä suhteita toisiinsa.





**KUVIO 2.** Tutkimuksen pääluokat Straussin ja Corbinin (1990, 99) paradigmamallia soveltaen

A) Edeltävinä tekijöinä (causual conditions) myönteisten kokemusten syntymiseen lapsen on koettava olonsa turvalliseksi. (vrt. Piispanen, 2008).

B) Ilmiö (phenomenon), johon paradigmamallin tekijät ovat yhteydessä on tietysti ilo ja hyvinvointi (Rantala, 2006; Reiss ym., 2000; Ryan ym., 2010; Konu, 2002; Harinen & Halme, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

C) Ilmiön konteksti (context), tapahtumapaikka, eli lapsille esteettinen ja toimiva tila ovat ilmiön (ilon/hyvinvoinnin) toteutumisen kehikko. Se voi muistuttaa esimerkiksi Marjaana Kankaan (2010) tutkimuksen mukaista leikillistä ympäristöä. Tila voi olla käytännönläheinen, kuten Smeds (2012) asian ilmaisee tai muunneltava, joustava ja käyttäjäystävällinen kuten Kuuskorven (2012) tutkimuksessa tuotiin esiin. Tilana voi toimia myös luonto (vrt. Korpela, 2008 ) tai nämä kaikki voidaan yhdistää (vrt. Teräväinen ja Staffans, 2010)

D) Ilmiöön (ilo) vaikuttavat helpottaen tai rajoittaen (intervening conditions) seuraavat tekijät:

-Koulussa vallitsevat lasten ja myös aikuisten väliset sosiaaliset suhteet (opettajan ja lasten välillä, aikuisten kesken ja oppilaiden keskuudessa),

-Ilmapiirin sallivuus ja valinnan mahdollisuudet (annetaan vaihtoehtoja, välineiden, toimintatapojen, tilojen ja sosiaalisten suhteiden välillä) sekä

-Henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet (oppiaineet, teemat, välineet ja ihmiset, ympäristöt jne.)

E) Strategia (action/interaction strategies), joka suuntautuu toteuttamaan tätä ilmiötä on osallisuus. Kun lapset pääsevät itse osallistumaan, vaikuttamaan ja kokemaan olonsa merkitykselliseksi edesauttaa se myönteisten tunteiden (ilmiön) syntymistä (vrt. Kangas, 2010; Kumpulainen ym., 2013, 2014; Nuikkinen, 2009; Piispanen, 2008; Rantala, 2006)

F) Seurauksena kaikesta edellisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta (consequences) kun selektiivisen koodauksen analyysiprosessissa luokat yhdistettiin ja paradigmamallia mukailtiin, syntyi aineistolähtöinen malli lapsille iloa tuottavista osallistavista oppimisympäristötekijöistä.

## 5 TULOKSET

Peruskoulun oppimisympäristössä lapsille iloa tuottavia asioita selvitettiin valokuvien ja kuvatekstien muodostamasta kokonaisuudesta. Analyysin perusteella esiin nousi kuusi erilaista pääluokkaa, joita esitellään seuraavassa tarkemmin. Tämän jälkeen tuloksia esitellään tutkimuskysymyksittäin.

### 5.1 Iloa tuottavan oppimisympäristön elementit

Ensimmäiseksi luokaksi muodostuu **osallisuus**. Erilaiset yhteisölliset toiminnot, kuten leikit, pelit ja liikunta, korostuvat sekä tilanteet, joissa lapsella itsellä on vaikutusvaltaa toiminnassa. Myös käsillä tekeminen, kuten käsityöt, askartelu, soittaminen ja taiteellinen toiminta, ovat vahvasti esillä.



**KUVA 2.** *Musiikki: Musiikin tunnit ovat rentoja, kivoja ja saamme itse soittaa erilaisilla soittimilla. (Poika 4. lk.)*

Lasten aktiivisuus näkyy lisäksi erilaisten ryhmätöiden ja kommunikoinnin (esim. jutteleminen, auttamisen, ohjaamisen, kannustamisen) kautta. Yksi esimerkki osallisuudesta oli Comenius-projekti: "Se on kiva ja hieno. Se oli vaikeaa keksiä ja siitä oli paljon hyötyä" (4. lk:n poika). Kansainvälisessä

koulujen välisessä Comenius-ohjelmassa tavoitellaan kulttuurien moninaisuuden arvostamista ja aktiivista kansalaisuutta (CIMO, 2015). Lapset huomioivat myös fyysisiä tiloja ja välineitä osallistumisen näkökulmasta, kuten "Musiikin luokassa on ihanaa päästä soittamaan pianoa ja laulamaan" (6. lk:n tyttö), "Käsitöissä on aina kivaa kun saa askarrella" (4. lk:n tyttö) ja "Niillä penkeillä voi jutella tai kysellä vaikka tulevaan kokeeseen kaverilta. Tai vaikka ideoida luokkaretkeä ym. Penkeillä istuu sekä tyttöjä että poikia, joten siellä on erilaista jutella" (6. lk:n tyttö). "Piha on niin iso ja siellä voi tehdä kaikkea kivaa esim. leikkiä hippaa, voi mennä piilosta, voi pelata jalkapalloa" (6. lk:n poika). "Koko luokkamme nauttii jalkapallon pelaamisesta ja pääsemme aina välitunnilla koko luokan kanssa pelaamaan" (6. lk:n poika). "Liikuntahallissa on hauska juosta, pallotella, riehua ja heittää" (4. lk:n poika).

Toinen luokka koostuu **sosiaalisista suhteista**. Lapsille tärkeitä ovat koulussa olevat ihmiset, erityisesti kaverit ja opettajat.

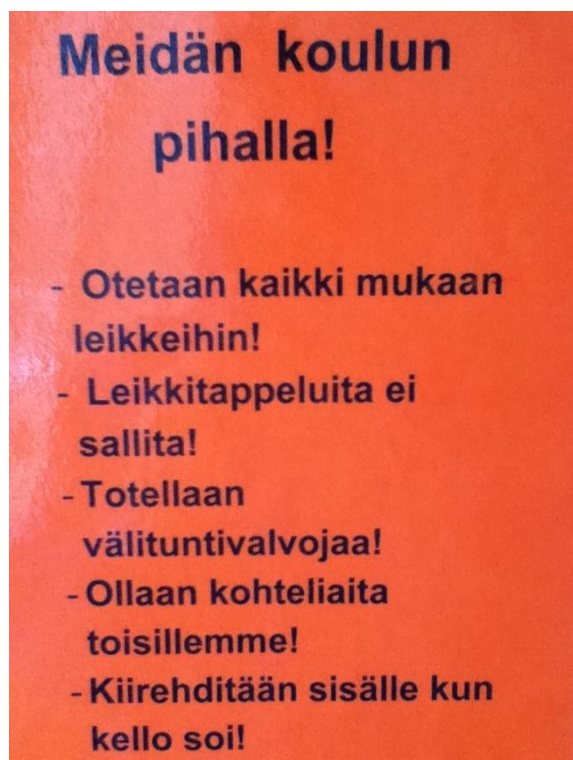


**KUVA 3.** Penkit joissa kavereiden kanssa istumme: Siellä voi jutella tai kysellä vaikka tulevaan kokeeseen kaverilta. Tai vaikka ideoida luokkaretkeä ym. Penkeillä istuu sekä tyttöjä että poikia, joten siellä on erilaista jutella. (Tyttö 6. lk.)

Lapset kokevat, että "koulukaverit pitävät päivän hauskana ja auttavat tarvittaessa." (6. lk:n tyttö). Lisäksi he huomioivat, että "kaverit auttaa ja niiden kanssa on kivaa jutella ja leikkiä." (4. lk:n poika). Myös opettaja tuo lapsille iloa, koska "hän opettaa minulle asioita, joista en ole ennen tiennyt (6. lk:n

tyttö)", tai syystä että "Opettajani on iloinen ja kohtelias." (6. lk:n tyttö). Vuorovaikutus, kannustava ja auttava ilmapiiri, yhteistoiminnallisuus ja yhteiset teemapäivät ovat lapsille tärkeitä. Yhteistyö koetaan tärkeänä, koska silloin "oppii olemaan kaikkien ihmisten kanssa, eikä jättäisi toisia ulkopuolelle" (4. lk:n tyttö). Lapset toivat esiin myös luokan yhteisten töiden merkityksen ilon kokemuksilleen; "Meidän luokan yhteinen työ: sitä oli hauska tehdä luokan kanssa." (4. lk:n tyttö). Yhteisöllisiä tapahtumia lapset huomioivat esimerkiksi seuraavasti: "Erilaiset tapahtumat: Ne piristävät mukavasti koulun arkea. Ja esim. liikuntapäivät kannustavat hyvin nuoria liikkumaan." (6. lk:n poika). Lisäksi koetaan, että "On hyvä että kouluissa järjestetään yhteisiä tapahtumia, koska ne voisivat vahvistaa koulun yhteishenkeä. Lisäksi oppilaat pitävät vaihtelusta." (6. lk:n tyttö). Myös välitunnit ovat merkittävästi yhteydessä lasten sosiaalisiin suhteisiin ja kanssakäymiseen – tällöin kommunikointi on lasten mielestä vapaampaa eikä opettaja ole koko ajan läsnä; "Koulun piha-alue: ulkona virkistyy, tapaa muiden luokkien oppilaita, voi pitää taukoa opiskelusta, ulkoilun jälkeen jaksaa taas paremmin, saa puhua vapaasti, nauraa muiden mukana ja keskustella." (6. lk:n tyttö).

Kolmas luokka on **oppimisympäristöjen turvallisuus**. Se koostuu jokaiselle lapselle erilaisista asioista, ja useat maininnat kavereista ja ystävistä sekä omasta nykyisestä mutta myös vanhasta luokasta liittyvät näihin kokemuksiin.



**KUVA 4.** Välkkäsäännöt: *Se ei ole kivaa jos jostain kiusataan tai pahoinpidellään. (Poika 6. lk.)*

Lasten mielestä turvallisuutta tuo se, että "kaverit kannustavat niin, jos epäonnistuu, niin kaverit eivät hylkää ketään." (4. lk:n tyttö). Työrauha, kiireetön ilmapiiri, yhteiset säännöt, hyvän olon tunteet ja



turvalliset välineet ovat olennainen osa turvallisuutta. Lapset kokevat muun muassa, että "Vanhassa luokassa oli ihanan rauhallista ja opettaja oli todella mukava." (4. lk:n tyttö). Toivotaan myös, että koulussa "saisi opiskella itselleen sopivia asioita kaikessa rauhassa." (6. lk:n poika). Kiireettömyys tulee esille myös huomiossa, jossa oma luokkahuone nähdään iloa tuottavana "Ei tarvitse ravata koko ajan luokasta ja luokkaan, ja muutenkin luokassa on kivempi olla (omassa)." (6. lk:n poika.) Toisaalta myös käytävä koettiin iloa tuottavana paikkana "Käytävä on poikkeava ympäristö, hiljaista, erillaista, tilava, ei oo opettajaa kylläämässä." (6. lk:n poika.)

Neljäs luokka sisältää **esteettisen ja toimivan tilan elementit**. Fyysinen ympäristö, ts. koulurakennus, luokkatilat, valaistus, värit, kalusteet, koulun piha, sisustus sekä välineet ja tarvikkeet vaikuttavat käytännön järjestelyihin ja kokemuksiin ja sitä kautta vahvasti myös lasten ilon tunteisiin.



**KUVA 5.** *Kaikki värikkäät piirrustukset: Se tuo jotain iloa ja kun niissä on väriä, niin ainakaan se rakennus ei näytä miltään värittömältä vaan värikkäältä ja kivalta ja et voi vaan nähdä oppilaitten käden jälkiä. (Tyttö 6. lk.)*

Lapsille tilojen siisteys ja erilaiset ympäristön ja välineiden yksityiskohdat ovat tärkeitä asioita. Esimerkiksi teknisen tilan asemaa iloa tuottavana asiana perustellaan seuraavasti: "Puukäsityöluokassa saa toteuttaa itseään ja se on viihtyisä luokka. Puukäsityöluokassa on paljon puutöitä. Niiden katselusta tulee viihtyisä olo." (6. lk:n tyttö.) Myös tilojen ilman laatuun kiinnitetään huomiota: "Jos luokkatila olisi huonokuntoinen ja tunkkainen, siellä olisi ahdistavaa ja epämiellyttävää. Esim auditorio. on mukava paikka." (6. lk:n tyttö.) Lapset huomioivat myös usein oppimisympäristön sisustuksen ja esteettisyyden iloa tuottavana tekijänä: "Jos luokassa on hyvä sisustus on myös hauskenpi opiskella (6. lk:n tyttö). "Kasvit: ne on hienoja. Niistä tulee hyvä olo" (4. lk:n poika).

"Eläintaulut: Ne ovat kiinnostavia ja hienoja" (4. lk:n poika), "Erilaiset merkit: Ne ovat värikkäitä ja kivoja, ja ne ovat hauskoja ja ne ovat värikkäitä" (6. lk:n poika).

Viidentenä luokkana on **salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet**. Lapset toivovat usein, että jotain "saa" tai "voi" tehdä. Toiveet liittyvät erilaisten välineiden tai tarvikkeiden käyttöön, välituntekemiseen, ruokailuun tai yleisesti uudistumiseen ja kehittämiseen. Tehtäviä tehdessä lapset toivovat usein, että niitä voisi tehdä yhdessä valitsemansa kaverin kanssa esimerkiksi keskustelemalla, erityisesti itse valitsemassaan paikassa.



**KUVA 6.** *Koulun piha-alue: ulkona virkistyy, tapaa muiden luokkien oppilaita, voi pitää taukoa opiskelusta, ulkoilun jälkeen jaksaa taas paremmin, saa puhua vapaasti, nauraa muiden mukana ja keskustella (Tyttö 6. Lk.)*

Lapset huomioivat esimerkiksi, että "kuviksessa voi olla luova ja näyttää, mitä osaa" (6. lk:n tyttö) tai "puukäsitoissa saan käyttää sahauskoneita ja voin tehdä itse puusta jotain" (6. lk:n tyttö). Iloa

tuottaa myös se "jos tietokoneita saa käyttää vapaasti niin se on mukavaa ja niillä on helpompi tehdä tehtäviä" (6. lk:n poika). Myös välitunneilla vapaa oleminen koettiin iloa tuottavana: "Pihalla saa raitista ilmaa ja tehdä sitä mitä huvittaa. Kunhan ei riko sääntöjä" (4. lk:n tyttö).

Kuudentena luokkana nousi esiin lasten **henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet**. Erityisesti neljäsluokkalaisilla pojilla oli hyvin erilaisia mielenkiinnon kohteita: "Eläintaulut ovat kiinnostavia ja hienoja.", "Tekoruohorullat: Ne ovat isoja ja hauskoja.", "Lukeminen on hauskaa ja jotkut kirjat ovat jänniä.", "Rummut kiinnostavat. Niitä on kiva soitella." (4. lk:n poikia). Aineiston analyysissä yhdistettiin näitä yksittäisiä mielenkiinnon kohteita (esim. ratsastaminen, lukeminen, pyöräily, piirtäminen, tekoruohorullat, haarniska, parkour, tietokoneet ja musiikin kuuntelu) laajemmiksi kokonaisuuksiksi, kuten oppiaineiksi, hauskanpidoksi, välineiksi ja tarvikkeiksi. Oppiaineista tehdään esimerkiksi seuraavia huomioita: "Pidän musiikin tunteista, koska niiden ansiosta olen rohkaistunut, enkä enää jännitä niin paljon luokan edessä esiintymistä" (6. lk:n tyttö). "Olen liikkuva ihminen ja liikunta tuo minulle iloa ja se on hauskaa. Saa olla kavereiden kanssa" (4. lk:n tyttö). Lapsille iloa tuottavat myös lempiaineet.



**KUVA 7.** *Lempiaineet: Tykkään liikunnasta ja käsitöistä. On kiva kun niitä on. Kun tykkää liikkua, esim. hyppää esteitä. Ja tykkään askarrella ja näpertää kaikkea (Tyttö 4. lk.)*



Iloa tuottaviksi asioiksi koetaan asiat, joista on itse kiinnostunut: "Välitunti, kenttä: On kivaa päästä kesällä pelaamaan jalkapalloa, varsinkin kun on ihan hyvät jalkapallomaalit. Jos olis vielä nurmikenttä niin ... :)" (6. lk:n poika). "Futis on besst" (6. lk:n poika). "Läppärit on kivoja" (6. lk:n poika).

## 5.2 Mieluisat paikat oppia

Kaikissa kouluissa oma luokka koettiin tärkeimpänä mukavana paikkana oppia. Oman luokan mukavuutta perusteltiin sillä, että siellä on kaverit ja oma opettaja, oman luokan tilat ovat tutut, siellä vietetään eniten aikaa ja siellä on oma paikka sekä pulpetti. Myös keskittyminen on helpompaa, koska omassa luokassa on rauhallista. Oman luokan lisäksi mainittiin kieli-, musiikki-, tietokone, käsityö- ja teknisen työn luokat sekä ulkokenttä tai liikuntahalli/-sali.

TAULUKKO 1. Oppilaiden valokuvaamat mieluisat paikat (N=162)

LUOKKATILAT	n (kpl)	ULKOTILAT	n (kpl)	MUUT YMPÄRISTÖT	n (kpl)
oma luokka (sis. oma pulpetti)	45	kenttä	9	netti/tietokone	14
käsityöluokat	22	pihapenkit	5	auditorio	2
liikuntasali	15	piha	4	taukotila	3
tietokoneluokka	11	kiipeilyteline	3	neuvotteluhuone	2
musiikkiluokka	11			aula, käytävä	2
englanninluokka	9			kirjasto	1
saksanluokka	3			varasto	1

Myös välitunneilla käytetyt paikat koettiin mielekkäinä paikkoina oppia. Lapset huomioivat koulun pihan, ulkopenkit ja taukotilatkin mukavana paikkana oppia. Taito- ja taideaineiden tilat korostuivat. Erityisesti koulumenestykseltään välttävät oppilaat kokivat, että teknisen työn luokka (n=8) on mukava paikka oppia. Kiitettävät oppilaat taas painottivat musiikin (n=6) ja englannin luokkaa (n=5) sekä tietotekniikkaa (n=6). Neljäsluokkalaisilla englannin luokka (n=7) huomioitiin useammin kuin kuudesluokkalaisilla (n=2) ja saksanluokan mainitsivat vain neljäsluokkalaiset (n=3). Neljäsluokkalaiset mainitsivat kiipeilytelineet (n=3) kun taas kuudesluokkalaiset pitivät pihan penkeistä (n=5). Sukupuolten väliset erot näkyivät selvimmin käsityötilojen kuvissa. Tytöt kuvasivat tekstiilityön luokkaa ja pojat teknisiä tiloja. Kaupunkikoulussa haikailtiin muita kouluja enemmän oman vanhan luokan perään (n=6) kun taas maalaiskoulussa luokkatiloja mainittiin huomattavasti vähemmän (9) kuin lähiökoulussa (17) ja kaupunkikoulussa (19). Sen sijaan koulun piha (n=2) ja

kenttä (n=4) mainittiin maalaiskoulussa useammin. Lähiökoulun aineistossa ei mainittu lainkaan ns. pienryhmähuoneita.

### 5.3 Tulosten tarkastelu tutkimuskysymyksittäin

Taulukossa 2 esitetään em. pääluokkien mukaisesti neljän taustamuuttujan suhteen ryhmiteltyinä lasten ottamien oppimisen iloon liittyvien kuvien frekvenssit ja prosenttiosuudet. Frekvenssit kuvaavat oppilaiden ottamista kuvista ja niihin liittyvistä teksteistä koodattujen referenssien lukumääriä. Seuraavaksi em. pääluokkia tarkastellaan neljän tutkimuskysymyksen osalta.

**TAULUKKO 2.** Peruskoulun oppimisympäristöissä lapsille iloa tuottavat asiat ryhmiteltynä neljän taustamuuttujan suhteen

	IKÄ		SUKUPUOLI		OPINTOMENESTYS			KOULU		
	4. lk	6. lk	tytöt	pojat	välttävä	hyvä	kiitettävä	Kaupunkikoulu	Lähiökoulu	Maalaiskoulu
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Osallisuus	56 (19,9)	67 (21,2)	66 (20,4)	57 (20,7)	41 (22,8)	39 (22,2)	40 (17,6)	40 (21,6)	48 (20,8)	35 (19,2)
Sosiaaliset suhteet	33 (18,8)	49 (15,5)	57 (17,7)	45 (16,4)	27 (15,0)	32 (18,2)	41 (18,1)	34 (18,4)	35 (15,2)	33 (18,1)
Turvallisuus	33 (18,8)	47 (14,9)	57 (17,7)	43 (15,6)	29 (16,1)	28 (15,9)	41 (18,1)	30 (16,2)	37 (16,0)	33 (18,1)
Esteettinen ja toimiva tila	49 (17,4)	50 (15,8)	49 (15,2)	50 (18,2)	35 (19,4)	29 (16,5)	34 (15,0)	33 (17,8)	37 (16,0)	29 (15,9)
Salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet	37 (13,1)	56 (17,7)	55 (17,0)	38 (13,8)	22 (12,2)	31 (17,6)	37 (16,3)	29 (15,7)	39 (16,9)	25 (13,7)
Henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet	34 (12,1)	47 (14,9)	39 (12,1)	42 (15,3)	26 (14,4)	19 (10,8)	34 (15,0)	19 (10,3)	35 (15,2)	27 (14,8)

Tutkimuskysymys 1: Mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristöissä tuottavat iloa eri-ikäisille lapsille? Molemmissa ikäryhmissä huomioidaan eniten asioita, jotka liittyivät oppilaan omaan osallisuuteen (4. lk: 19,9 %, 6. lk: 21,2 %). Neljäsluokkalaiset iloitsevat erityisesti välitunneista ja yhteistyöstä. He mainitsevat pihalta usein kiipeilytelineen, "koska siinä on todella kivaa mennä hippaa ja tehdä kaikkea kivaa välitunneilla". Neljäsluokkalaiset huomioivat sallivan ilmapiirin ja mahdollisuuksien (13,1 %) vaikutusta iloon vähemmän kuin kuudesluokkalaiset (17,7 %). Kuudesluokkalaisille sallivuuden ilmapiiri tarkoittaa sitä, että he saavat tehdä vapaammin asioita yhdessä kaverin kanssa valitsemassaan paikassa, kuten liikuntaa, musiikkia, käsitöitä tai nettisurffailua esimerkiksi pihalla, sohvilla, luokassa, liikuntahallissa jne. Kuudesluokkalaisilla korostuu erilaiset välineet ja tarvikkeet sekä niiden käyttäminen enemmän kuin neljäsluokkalaisilla. Välineitä ovat esimerkiksi penkit ja sohat, älytaulut, kannettavat tietokoneet, soittimet ja

liikuntavälineet sekä käsityöluokan tarvikkeet. Neljäsluokkalaiset mainitsevat useammin hyppynarut ja keinut.

Neljäsluokkalaiset korostavat kuudesluokkalaisia enemmän sosiaalisen ilmapiirin (18,8 % vs. 15,5 %) ja turvallisuuden (18,8 % vs. 14,9 %) merkitystä. Esimerkiksi huomioidaan, että ”Tykkään olla turvassa ja haluan apua” (4. lk:n poika). Omaa opettajaa arvostetaan; ”Miten me muuten opimme?” 4. lk:n tyttö, mutta kaverit ovat vielä tärkeämpiä: ”Ilman niitä (kavereita) koulu on tylsää. Kaverit auttaa ja niiden kanssa on kivaa jutella ja leikkiä” (4. lk:n poika). Turvallisuutta neljäsluokkalaisille tuo opettaja, oma luokkatila ja kaverit, kun taas kuudesluokkalaiset mainitsevat enemmän kavereita, yksittäisiä paikkoja (penkit, sohvut) ja hyviä varusteita (luokassa, pihalla ja liikuntasalissa).

Tutkimuskysymys 2: Mitkä asiat oppimisympäristössä tuottavat oppimisen iloa tytöille, mitkä pojille? Sekä tytöt että pojat huomioivat vastauksissaan osallisuuden tärkeyttä. Pojat tuovat kuvissaan ja teksteissään esille enemmän fyysisen ympäristön merkitystä (18,2 %) kuin tytöt (15,2 %). Pojille tärkeitä ovat erityisesti koulun piha ja liikuntasali sekä yksittäiset asiat, kuten kasvit, tekoruohorullat, penkit, eläintaulu ja koripalloteline. Tytöille tilojen yleiseen esteettisyyteen liittyvät asiat, kuten sisustus, ovat tärkeitä. Tytöt huomioivat hieman poikia enemmän sosiaalisia suhteita (17,7 % vs. 16,4 %) ja turvallisuutta (17,7 % vs. 15,6 %), erityisesti kaverit ja ilmapiiri tuottavat heille iloa. Pojat (15,3 %) huomioivat tyttöjä (12,1 %) enemmän henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita; oppiaineista mainitaan useimmin liikunta, käsityöt ja kielet sekä ylipäättään aktiivinen tekeminen eli pelaaminen tai leikkiminen. Tytöt mainitsevat poikia useammin kaverit ja asioista puhumisen (17,7 %), vaikka pojillekin sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä (16,4 %). Tytöille oppiaineista eniten iloa tuovat käsityöt, liikunta ja musiikki.

Tutkimuskysymys 3: Mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristössä tuottavat iloa opintomenestykseltään erilaisten lasten välillä? Kaikissa kolmessa opintomenestysryhmässä (välttävä, hyvä, kiitettävä) osallisuus koetaan tärkeimpänä asiana. Tämä korostuu erityisesti välttävästi (22,8 %), ja hyvin menestyvien (22,2 %) lasten aineistossa. Liikunta ja käsityöt nousevat oppiaineina eniten ilon kokemuksia tuottaviksi asioiksi nimenomaan välttävästi menestyneillä. Kiitettävästi menestyneet lapset pitävät tärkeämpänä sosiaalisia suhteita (18,1 %) ja turvallisuutta (18,1 %). Myös hyvin menestyneet lapset korostavat sosiaalisten suhteiden merkitystä (18,2 %) iloa tuottavana asiana, kun taas välttävästi menestyneiden lasten aineistosta korostuu osallisuuden jälkeen fyysisen ympäristön merkitys (19,4 %). Välttävästi menestyneillä lapsilla sosiaalisten suhteiden merkitys on huomattavasti vähäisempää (15 %). Sallivan ilmapiirin merkitys on hyvin (17,6 %) ja kiitettävästi (16,3 %) menestyville lapsille suurempi kuin välttävästi (12,2 %) menestyneille lapsille. Turvallisen ilmapiirin merkitystä arvostetaan kiitettävien oppilaiden lisäksi

(18,1 %) myös välttävästi menestyneiden (16,1 %) joukossa, jossa turvallisuus iloa tuottavana asiana huomioidaan kolmanneksi tärkeimmäksi.

Tutkimuskysymys 4: Mitkä asiat peruskoulun oppimisympäristöissä tuottavat iloa eri paikoissa sijaitsevilla ja erikokoisissa kouluissa? Aineiston perusteella kaikilla tutkimukseen osallistuvilla kouluilla, koulun koosta riippumatta, tärkeimpänä iloa tuovana asiana pidetään osallisuutta. Liikuntasali mainitaan useimmin, sillä “siellä saa juosta, leikkiä, pelata”, “hypätä aitoja” ja “roikkua köysissä”. Käsityöluokassa “on aina kivaa kun saa askarrella” (4. lk:n tyttö) ja musiikkiluokassa “saa soittaa ja laulaa paljon” (4. lk:n tyttö). Myös yhteistyön tärkeys tiedostetaan, ja arvokkaana pidetään sitä, että oppisi “... olemaan kaikkien ihmisten kanssa, eikä jättäisi toisia ulkopuolelle” (4. lk:n tyttö).

Maalaiskoulussa toiseksi eniten (18,1 %) arvostetaan turvallisuutta ja sosiaalisia suhteita. Myös kaupunkikoulussa sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä (18,4 %). Lähiökoulussa toiseksi suurimmaksi luokaksi muodostuu sallivuuden ilmapiiri (16,9 %, vrt. maalaiskoulun 13,7 %). Sallivuuden ilmapiiriä kuvaillaan sillä, että saa tehdä itselleen mieluisia asioita, kuten leikkiä, soittaa, pelata tai jutella. Henkilökohtaisen kiinnostuksen arvo iloa sytyttävänä tekijänä nostetaan lähiö- (15,2 %) ja maalaiskoulussa (14,8 %) esille paljon useammin kuin kaupunkikoulussa (10,3 %). Lähiökoulussa erityisesti eri oppiaineiden, kuten musiikin, liikunnan, englannin ja käsityön, merkitys mainitaan usein. Fyysisen ympäristön puitteet koetaan kaikissa kouluissa tärkeäksi. Esteettisen ja toimivan tilan elementteinä mainitaan erityisesti penkit ja sohvut, joille lasten oli tapana kokoontua. Penkit ja sohvut tuottavat oppimisen iloa esimerkiksi siksi, että “siellä voi istuskella välituntisin ja jutella kaverien kanssa” (6. lk:n poika), “on mukava puhua tunnin jälkeen kaverien kanssa tiiviissä tunnelmissa” (6. lk:n tyttö), “siellä keskustelemme luokkalaisten kanssa lähes kaikesta, mitä mieleen tulee” (6. lk:n poika) koska “... voi jutella tai kysellä vaikka tulevaan kokeeseen kavereilta. Tai vaikka ideoida luokkaretkeä ym.” (6. lk:n tyttö).

## 6. LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monella tavalla. Grounded theory -tutkimus on puhtaimmillaan aineistolähtöisyyttä ja tutkimuksen etenemistä aineiston ehdoin. Tutkimuksen luonnetta voidaan siis kutsua kvalitatiiviseksi. Lincolnin ja Cuban (1985, 300) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota 1) tutkimuksen uskottavuuteen (esim. avoin tutkimusprosessin kuvaaminen), 2) tutkimuksen siirrettävyyteen (tulosten hyödyllisyyden, merkittävyyden ja sovellettavuuden arviointi jonkin toisen kontekstin kautta), 3) tutkimuksen vahvistettavuuteen (tutkimustulosten perustuvuus) tutkimusaineistoon, sekä 4) tutkimuksen seuraamuksellisuuteen (tutkimuksen toistettavuus). Toteutetussa tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin grounded theoryn pohjalta ja tutkimusaineiston analyysi on laadittu straussilaisen koulukunnan periaatteiden mukaisesti. Tutkijoille menetelmä on tarjonnut selkeän, kolmivaiheisen analyysiprosessin (avoin, aksiaalinen ja selektiivinen koodaus). Seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan grounded theoryn periaatteiden ja kriteerien pohjalta (Strauss & Corbin, 1990; 1998).

Tutkimuksessa aineiston uskottavuuteen on kiinnitetty huomiota mm. siten, että 1) tutkimusaineistot sekä niihin liittyvät valinnat on pyritty raportissa kuvaamaan tarkasti ja avoimesti. 2) Raporttiin on liitetty lainauksia sekä valokuvia, että tekstiaineistosta. 3) Aineistoa on käsitelty järjestelmällisesti, tallennettu, litteroitu sanatarkkuudella ja analysoitu johdonmukaisesti. 4) Aineistoa on kerätty usealta koululta ja niitä on vertailtu keskenään. Aineistoja tulkittaessa voidaan nähdä myös saturaation ehtojen täyttyneen. Tutkimusprosessin täsmällisyyttä korostetaan avoimella, läpinäkyvällä ja perusteellisella tutkimuksen vaiheiden esittämisellä sekä tutkimusvalintojen perustelulla. Myös taulukoita ja kuvioita on käytetty havainnollistamaan eri vaiheita. Tutkimustulosten aineistolähtöisyys tulee ilmi esimerkiksi kuviossa 1, jossa rakennetut kategoriat ja linkitys toisiinsa pyritään osoittamaan. Niin valokuva- kuin tekstiaineiston välittämät merkitykset on eritelty tarkasti analysointivaiheessa ja NVivo-ohjelman avulla aineiston looginen koodaaminen ja eri merkitysten yhdisteleminen on ollut mahdollista. Vaikka tuloksia on pyritty sitomaan ajankohtaisiin teorioihin, ei olla haluttu kadottaa lasten ääntä vaan pääluokissa on otettu huomioon myös lasten itsensä käyttämät käsitteet. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, käsitteiden keskinäiset yhteydet sekä yhteyksien systemaattisuus ja loogisuus on pyritty avaamaan lukijalle.

Tutkimuksen tuloksissa on tiivistetty tutkimusaineiston keskeiset havainnot ja lasten kommenttien sisällöt. Tutkimuksen kuusi pääluokkaa ovat aineistosta lähtöisin ja niiden väliset suhteet on huomioitu substantiivista teoriaa rakennettaessa. Tulosten vahventamiseksi on kuitenkin käytetty aiempaa tieteellistä keskustelua (teoreettinen viitekehys), johon tutkimuksen tuloksia on pyritty sitomaan tutkijatriangulaatiota apuna käyttäen.

Vaikka tutkimusmetodi on mahdollistanut sen, että lapset pystyivät tuomaan ajatuksiaan esiin sekä valokuvan että tekstin kautta, tutkimusasetelma on saattanut suosia niitä oppilaita, joille ajatusten avaaminen kirjoitetun tekstin muodossa on ollut helpompaa. Tutkijan tekemästä päätelmästä on tullut täsmällisempi ja näin ollen myös luotettavampi, kun lapsi on kirjoittanut laajemmin auki ajatuksiaan ja tekemiään huomioita. Tutkimusasetelmaa olisi voinut täydentää haastatteluosuudella, jolloin kuvasta olisi voitu keskustella yhdessä lapsen kanssa. Haastattelut veisivät tietysti enemmän aikaa. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu tapahtui vain muutaman tunnin aikana ja tarkkailun kohteeksi rajautui formaali oppimisympäristö. Jatkossa tutkimusaineistoa voisi kerätä siten, että oppilaat valokuvaavat ja dokumentoivat ilon kokemuksiaan myös informaaleissa ja nonformaaleissa oppimisympäristöissä pidemmällä ajanjaksolla ns. kokemusotosmenetelmän (experience sampling method, ks. Csikszentmihalyi & Larson, 1987) avulla. Pidempi kuvausaikajakso mahdollistaisi myös aktiivisen innostumisen ja motivoitumisen hetkien taltioimiseen. Näin voitaisiin saada paremmin tietoa pysyvämmistä tunnekokemuksista liittyen lasten kokemuksiin ilon tunteisiin oppimisympäristöissään.

Tutkimuksessa on noudatettu tarkoin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita, jotka osaltaan sitovat myös tutkijoita. Esimerkiksi kirjelmiä rehtoreille, opettajille ja vanhemmille voi tutkia tarkemmin Liitteistä 1-4. Alle 15 v. Lapsia tutkimuksessa käytettäessä tutkimusluvut nousevat keskeiseen asemaan (kts. Liite 4). Valokuvista on pyritty myös muokkaamaan henkilöt tunnistamattomaksi.

Tämä tutkimus on erittäin ajankohtainen kuten edellä on asiaa perusteltu, ja sisältää uutta tutkimustietoa lasten myönteisistä tunteista, oppimisympäristöistä lasten näkökulmasta sekä valokuvaamisen käytöstä koulukontekstissa. Tutkimusmenetelmä ja analyysitapa antavat mahdollisuuksia tutkimuksen toistamiseen myös hyvin erilaisissa ympäristöissä eri ikäisten ja erilaisten ihmisten keskuudessa myös eri kulttuureissa.

## 7 TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS

Käsillä olevassa tutkimuksessa selvitettiin lasten oppimisympäristöön liittämiä käsityksiä ja merkityksiä osallistamalla oppilaat valokuvaamaan kouluympäristöään. Tutkimuksessa oltiin samaan aikaan kiinnostuneita sekä ymmärtämään ilon ilmiötä opiskeluympäristössä, että tarkastelemaan erilaisille lapsille iloa tuottavia ympäristön ominaisuuksia lasten omasta näkökulmasta. Koulumaailman tunteita oppilaiden näkökulmasta ei ole paljon tutkittu, sillä tunteiden tutkimus on haasteellista arvaamattomuutensa ja tilannesidonnaisuudestaan johtuen (Rantala, 2006). Tunteita leimaavat lisäksi käsitteet prosessuaalisuus, virtaavuus, tavoittamattomuus sekä hallitsemattomuus, sillä ovat nopeita ja ne saattavat vaihtua hetkessä (Schutz & DeCuir 2002, 125). Lasten erilaisia taustoja ja tunnekokemuksia vertailtaessa on jouduttu tekemään tulkintoja monissa vaiheissa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kuitenkin herättää keskustelua, joka muuttaisi koulua sellaiseen suuntaan, että jokainen erilainen lapsi voisi viihtyä koulussa ja kokea oppimisen iloa.

Lapsen oikeuksia valvotaan useilla lakiasetuksilla, säädöksillä ja sopimuksilla (vrt. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus). Myös uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa ottamaan enemmän huomioon lapsien oman kokemusmaailman ja ohjaa lapsilähtöiseen toimintaan kouluissa. Koulun tulee kannustaa osallistumiseen ja kehittää oppilaskuntatoiminnan lisäksi myös uusia osallisuutta ja osallistumista tukevia toimintatapoja. Koulun toimintakulttuurin tulee perustua oppilaan aitoon kohtaamiseen, välittävään ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen sekä kuuntelemiseen. (OPS 2014). Oppimisympäristönä koulun on vastattava taustoiltaan hyvin erilaisten lasten tarpeisiin. Jotta koulu tukisi kaikkien oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja oppimismotivaatiota, vaatii se yhteistyötä koko kouluyhteisön toimijoiden kesken. Kouluympäristössä kaikkien toimijoiden tarpeet pitäisi tulla kuulluksi ja kouluilmapiiriin tulisi kannustaa vaihtelevien ja yhteisöllisten työtapojen kehittymistä. Kouluun tarvittaisiin siis konkreettisia lapsen kuulemisen välineitä. Ehkä valokuvat ja valokuvaus olisi yksi avain tähän osallisuuteen. Valokuvia voitaisiin käyttää lähtökohtaisesti esimerkiksi erilaisten tilanteiden, sääntöjen, toimintaohjeiden ja kouluympäristön ominaisuuksien kartoittamiseen, kehittämiseen ja kuvaamiseen lasten omien tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Lapsille konkreettinen kuva antaa pelkkien sanojen sijaan enemmän merkityksiä ja voi auttaa vaikeidenkin asioiden havainnollistamisessa.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että osallisuuden kokeminen on kouluviihtyvyyden kannalta keskeinen tekijä ja muissakin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (esim. Harinen & Halme, 2012; Teräväinen & Staffans, 2010; Kangas, 2010, Rantala, 2006). Ehkä kuvia voisi käyttää enemmän lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen välineenä niin tutkimuksessa kuin arjen toiminnoissa? Keskustelu valokuvasta voi stimuloida pieniäkin lapsia puhumaan erilaisista aiheista ja samalla itse valokuva voi tuoda yksityiskohtaista tietoa ja tunnelmia koetusta maailmasta. Visuaalisuus on keskeisessä asemassa nykyelämässä. Valokuvia voidaan pitää yhtenä nykypäivän kommunikoinnin muotona (vrt. instagram ja facebook) ja on hyvä, että se on otettu huomioon myös tutkimuskentällä.

Iloa tuottava oppimisympäristö on monitahoinen ilmiö. Valokuvan avulla on kuitenkin mahdollisuus tallentaa osa koetusta ilon hetkestä ja tarkastella sitä myöhemmin joko lapsi itse, ryhmässä tai yhdessä aikuisen kanssa. Kuva voi toimia muistiavaimena tai kuvanottotilanteesta tiedostamattomat tunteet ohjata tilannetta. Tässä tutkimuksessa valokuvien avulla nousivat esille monia konkreettisia huomioita ilon ilmiöön liittyen. Esimerkiksi rakennettu kouluympäristö, huonekalut, erilaiset kuvat, värit, istumajärjestykset ja leikki- ja työskentelypaikkojen ominaisuudet saivat silminnäkettäviä merkityksiä valokuvien avulla. Niin kuin on tapana sanoa, kuva voi kertoa enemmän kuin tuhat sanaa. Osa kuvien merkityksistä tarvitsee rinnalleen kuitenkin myös sanoja, sillä vasta kuviin liitetyt tekstit saattoivat tuoda esiin sille lapsen tarkoittaman merkityksen. Esimerkiksi leikkipaikka on lapselle tärkeä mukavana paikkana, mutta yhtäläillä merkityksellistä tutkimuksen kannalta on myös siellä lapsen kanssa oleskellessa iloa tuottavat ystävät. Tai koska ajateltiin, että kuvista voi nousta esiin myös alitajuntaisia tiedostamattomia merkityksiä esimerkiksi mieluisasta paikasta (Millainen tuoli? millainen valaistus? jne.), koodattiin kuviin kaikki yksityiskohdat. Tämän tutkimuksen avulla voidaan pohtia myös valokuvien merkitystä kielirajojen murtajana. Varsinkin fyysisen ympäristön ominaisuudet hahmottuvat. Millaiset värit, penkit, leikkipaikat ja pihat iloa tuottivat? Valokuvien sisältämät merkitykset eri kulttuureissa erilaisten koulukontekstien näkökulmasta olisi myös mielenkiintoista toteuttaa. Voitaisiin esimerkiksi pohtia, miten tutkimuksen kuusi pääkategoriaa näkyvät eri maanosien kouluissa lasten näkökulmasta katsottuna.

Mielenkiintoinen näkökulma aiheeseen saadaan myös semiotiikan näkökulmasta (Pikkarainen, 2004), jos kyseenalaistetaan kaikki tulkinnat valokuvienottotilanteesta lähtien. Tämä artikkeli on vain yksi kielen ja merkkijärjestelmien yhdistelmä (ks. myös Gadamer, 2000). Lasten näkökulmien esille tulo on tämänkin tutkimuksen tavoite, vaikka lopulta tutkimus toki aina puhuuкин kirjoittajan ”äänellä” – sillä joku tutkimuksen raportin kirjoittaa. Jokaisen tutkijan ääni on sosiaalinen konstruktio (Bruner, 1990) joka muotoutuu tutkimusprosessissa. Yhtenä artikkelin



tarkoituksena on avata tutkimuksen aikana tehtyjä tulkintoja oppimisympäristöistä ja yhdistää niin lasten käyttämä kieli kuin tutkijoiden käyttämät ajankohtaiset tieteelliset käsitteet. Lopputuloksena on tutkijoiden yhteinen tuotos, minkä avulla tehdyt tulkinnat pyritään avaamaan kaikkien arvioitavaksi. Valokuvia voi ottaa myös lapsi, joka ei vielä osaa puhua tai kenelle puhuminen tai kirjoittaminen on vaikeaa. On kuitenkin aina huomioitava se tosiasia, että tutkija ei voi tarkastaa mitenkään sitä kuinka tehtävänanto ymmärretään, tai ymmärtääkö kuvantulkitsija juuri kuvanottajan tarkoittamaa kuvan sanomaa.

Lasten oppimisympäristöön liittämät käsitteet, ajatukset ja kokemukset ovat keskeinen osa koulujen kehittämistä ja oppimistulosten parantamista (Koh & Fraser 2014). Koulujen käyttäjäystävällisyys ja ajanmukaisuus ovat jatkuvasti kehitettäviä osa-alueita. On kuitenkin aina tapauskohtaista miten koulusuunnittelijat haluavat, saavat ja voivat ottaa suunnitteluun mukaan myös käyttäjien näkemyksiä. Sulonen (2013) tiivistää ajanmukaisten koulutilojen ominaisuuksia seuraavasti: Tilojen tulisi mahdollistaa itsenäinen ja yhdessä opiskelu, yksinolon ja vetäytymisen mahdollisuus sekä tiedonhaku että vuorovaikutustilanteet. Onnistuneen koulurakennuksen pitää olla käyttäjiä motivoiva ja innostava sekä esteettisesti laadukas, jossa oppiminen koetaan hauskaksi ja rennoksi. (Sulonen, 2013.) Myöskään materiaalien vaikutuksia toimintaan ja kokemuksiin ei sovi unohtaa. Jo rakennuksen suunnitteluvaiheessa on tärkeä tiedostaa nämä tekijät, mutta myös koulun käyttäjäkunnalla on mahdollisuus luoda tiloista viihtyisämpiä pienilläkin ratkaisuilla. Tässä tutkimuksessa lapset kiinnittivät huomiota esimerkiksi sisäkasveihin, sisustuselementteihin ja mukaviin istuimiin (käytössä oli myös irtotyynyjä). Lapset kokivat käytävän ja erilaiset penkit myös oppimisen iloa tuovina tekijöinä.

Toisaalta valokuvat mahdollistaisivat aineiston lähestymisen myös aivan toisesta näkökulmasta. Kuvista voitaisiin mm. huomioida, miten esimerkiksi aikuiset sijoittelevat pulpetteja ja käyttävät näin valtaa luokissa. Millaisia asioita eri luokissa tehdään, millaisilla menetelmillä ja miten lapset nämä asiat kokevat. Olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, miten opettajan ajatukset omasta toiminnastaan näkyvät lasten ottamissa kuvissa esimerkiksi erilaisista käytänteistä ja työskentelyn sekä opetuksen sisällöistä.

Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin lasten määritelmiä iloa tuottavasta oppimisympäristöstä ja luotu osallistavan oppimisympäristön malli. Jatkotutkimusideana mallin kuutta pääluokkaa voitaisiin lähteä määrittelemään erilaisissa koulussa yksityiskohtaisesti: mitä eri osa-alueet tarkoittavat juuri kyseisen koulun opettajille ja erityisesti koulun oppilaille? Esimerkiksi millaisia asioita lapset huomioivat kouluympäristössään sallivaan ilmapiiriin, turvallisuuteen tai sosiaalisiin suhteisiin liittyvinä. Kun kouluympäristöä lähestytään näistä näkökulmista käsin, voitaisiin lapsilta saada arvokasta tietoa koulun oman toimintakulttuurin kehittämiseen. Mikä on tärkeää opetuksen

kehittämisen ja tavoitteiden luomisen kannalta. Lisäksi lasten osallistaminen voisi lisätä vapaaehtoisuutta, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä sekä antaa opettajille arvokasta tietoa myös yksilöllisen oppimisen huomioimiseen.

# LÄHTEET

Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211.

Alasuutari, P. 2011/1993. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino, Tampere.

Barker, J. & Smith, F. 2012. What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 15 (2), 91–103.

Baird, J. 2009. PictureVoice: Public Health Communication Through Art. [Verkko-julkaisu]. Washington: Society for Public Health Education. [Viitattu 21.2.2015]. Saatavana: <http://www.sophe.org/Sophe/PDF/2009%20AM%20presentations/IVC-EXPANKNOW/20091028%20-%20SOPHE2009%20-%20Picturevoice01.pdf>

Barker, J., & Smith, F. 2012. What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 91-103.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. & Kobbacy, K. 2013. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment* 59 (?), 678–689.

Brooks, D. C. 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Harvard university press, Cambridge.

Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: London.

Cele, S. (2006) *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Solna: Stockholm University

Charmaz, K. (2000): *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. Teoksessa

Clark, A. & Moss, P. 2001. *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's bureau and Joseph Rowntree foundation.

74

Clark, A. 2010. Young Children as Protagonists and the Role of Participatory. *Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives*. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2):115-23. Doi: 10.1007/s10464-010-9332-y.

Clark, T. 2010. On 'being researched': why do people engage with qualitative research? *Qualitative Research* 10 (4), 399 – 419.

Clark-Ibáñez, Marisol (2007): *Inner-City Children in Sharper Focus*. *Sociology of childhood and photo elicitation interviews*. Teoksessa Gregory C. Stanczak (toim.) *Visual Research Methods. Image, society, and representation*. Thousand Oaks: Sage, 167–196.

Cook, T. (2007): *What the Camera Sees and from Whose Perspective*. *Fun methodologies for engaging children in enlightening adults*. *Childhood*, 14 (1), 29–45.

Cook, T. & Hess, E. 2007. *What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults*. *Childhood* 14 (1), 29-45.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2002. *Research Methods in Education*, London: Routledge Falmer

Cresswell, J. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Second edition. London: SAGE.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of nervous and mental disease*, 175(9), 526-536.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1978 (toim.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Thousand Oaks. California.

Dean, C. 2007. "Young Travellers and the Children's Fund: Some Practical Notes on an Experimental Image-Based Research Project. " *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (1): 16–22.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Drew, S. E., Duncan, R. E., & Sawyer, S. M. (2010). Visual storytelling: A beneficial but challenging method for health research with young people. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1677-1688.

Einardottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early child development and care* 175 (6), 523–541.

Einardottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal* 15 (2), 197–211.

Erzberger, C. & Prein, G. (1997): Triangulation: Validity and Empirically-based Hypothesis Construction. *Quality & Quantity* 31:2, s. 141-154.

Fargas-Malet, M. Mc Sherry, D. & Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research* Vol. 8:175 s. 175–192.

Fredrickson, B. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist* 91 (4), 330–335.  
Saataavilla verkossa: <http://docencia.med.uchile.cl/evolucion/textos/fredrickson2003.pdf> Luettu: 06.08.2014

Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, and society*. New York: Routledge, 35–47.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle, WA.

Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1> Luettu 20.2.2015

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki, WSOY

Harper, D. 2002 Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. UNICEF Suomi, Helsinki. Saatavilla verkossa: [http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva_paha_koulu.pdf). Luettu 20.2.2015

Hascher, T. & Hagenauer, G. 2010. Alienation from school. *International Journal of Educational Research* 49 (2010), 220–232.

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.P. & Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Koulutuksen arviointikeskus.

Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla

verkossa: [http://www.academia.edu/5095767/Learning\\_to\\_learn\\_at\\_the\\_end\\_of\\_basic\\_education\\_Results\\_in\\_2012\\_and\\_changes\\_from\\_2001](http://www.academia.edu/5095767/Learning_to_learn_at_the_end_of_basic_education_Results_in_2012_and_changes_from_2001). Luettu: 20.2.2014.

Higgins, J. Nairn, K. & Sligo, J. (2007): Peer Research with Youth. Negotiating (sub) cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand. Teoksessa Sara Kindon & Rachel Pain & Mike Kesby (toim.): Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place. Abingdon: Routledge.

Huttunen, R. (2009). Indoktrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education. University of Joensuu Publications in Education No. 131. Finland, Joensuu: University of Joensuu Faculty of Education

Järvinen, S. Mäkinen, L. 2010. Photovoice- ja sarjakuvapiirtämismenetelmät. Uusia keinoja kuulla lasta varhaiskasvatuksessa. Opaskirja 2010. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Seinäjoki.

Kangas, M. 2010. Finnish children's views on the ideal school and learning environment. Learning Environments Research 13 (3), 205–223.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto.

Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M. (2007): Participatory Action Research. Origins, approaches and methods. Teoksessa Sara Kindon, Rachel Pain & Mike Kesby (toim.) Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place. London: Routledge.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.

Korpela, K. (2008). Ympäristö ja positiiviset tunteet. Teoksessa R. Punamäki, P. Nieminen, & M. Kiviahho (toim.), Mieli ja terveys: Ilon ja muutoksen psykologiaa, 58-78.

Korpinen, E. 2009. Searching for the pedagogy of joy. Teoksessa E. Korpinen, M. L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen (toim.) Näkökulmia ilon pedagogiikkaan. Perspectives to pedagogy of joy. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva Opettaja, 1(2009), 68–79.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 51-85.

Kronqvist, E-L., & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt – Eheä polku varhaiskasvatuksesta. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen Tammi ja Suomen museoliitto, 21-28.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. 2009. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto. ISBN 978-952-10-6043-4 (nid.). ISBN 978-952-10-6044-1 (PDF):  
<http://hdl.handle.net/10138/15628>

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2), 211-229. DOI:10.1080/03004430.2013.778253

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä: Myönteisten kokemusten neuvottelu osana lasten oppimista ja hyvinvointia edistävää työtä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen Psykologian Voima. Helsinki: PS-Kustannus.

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen.



Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Kuuskorpi, M. 2012. Koulurakennus ja hyvinvointi. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Väitöskirja. Turku: Painosalama Oy. Saatavilla verkossa: [https://doria17-  
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1](https://doria17-<br/>kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1) Luettu 8.7.2014.

Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, M.(1996): Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 4. p. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, T-K. (2008). Aineellinen yhteisö. Helsinki: tutkijaliitto

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985): Naturalistic Inquiry. Sage. California.

Linnakylä P., & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(6), 583-602.

Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X. & Li, Z. 2014. Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. Social Indicators Research, 1–21. DOI: 10.1007/s11205-014-0614-x

Lipponen, L., Kumpulainen, K., Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., & Salo, L. (2013). Koulu ja avautuvat oppimisympäristöt. Kirjassa E. Vitikka. & K. Pyhältö (toim.). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus, Vuosikerta Oppaat ja käsikirjat 2013:9. '

Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(2), 145-166.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Miller, D. (2010). Stuff. Cambridge: Polity Press.

- Moilanen, P., & Räihä, P. (2007). Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 46-69.
- Mykkänen, J., & Böök, M. L. (2015). Children's images of their daily life-some ethical reflections.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., Lipponen, L., & Hilppö, J. (2013). Pupils' perspectives on the lived pedagogy of the classroom. Education 3-13. In press.
- Nic Gabhainn, S., & Sixsmith, J. (2006). Children Photographing Well-being: Facilitating Participation in Research. Children & Society, 20(4), 249-259.
- Nivala, E. & Ryyänänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 14, 9–41.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen perusteluonnokset. Saatavilla verkossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> Luettu 8.7.2014.
- Paju, E. 2005. Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Mietola, R. Lahelma, E. Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino oy
- Pikkarainen, E. (2004). Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto: Oulu.  
<<http://herkules.oulu.fi/isbn9514273214/isbn9514273214.pdf>> Luettu 28.4.2015

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino oy
- Punch, S. (2002). RESEARCH WITH CHILDREN The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379.
- Pyry, N. (2012). Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. *Nuorisotutkimus. Osallisuus ja Osallistuminen* (30), (s 35).
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L., & Lipponen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: PS-kustannus.
- Rantala, T. & Määttä, K. 2012. Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care* 182 (1), 87–105. Saatavilla verkossa: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2012/08/Rantala-Maatta-2012-Ten-theses-of-the-joy-of-learning-.pdf> Luettu 8.7.2014.
- Rauhala, L. (1993). Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen yliopisto, Tampere. Uusintapainos 2005 nimellä Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysiä ja sovel-luksia. Yliopistopaino, Helsinki.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435. doi:10.1177/0146167200266002
- Rose, G. (2012). Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials. Los Angeles: Sage.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 95-122.

Rym Oy. Built Environment Innovations. 2014. Sisäympäristö-ohjelma.

<http://aedesign.fi/rym/tutkimusohjelmat/sisaymparisto/index.html> Luettu 7.7.2014.

Sairanen, H. & Kumpulainen, K. 2014. A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology* 3 (2), 143-176. DOI: 10.4471/ijep.2014.09

Sajama, S. (1997). Tunteiden intentionaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. Helsinki: Yliopistopaino, 258–267.

Savolainen, A. (2011). Yläkoulun oppimistilat: Muunneltavia ja funktionaalisia tilaratkaisuja oppimistiloihin.

Schutz, P. A. & DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37 (2), 125-134.

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35 (3), 293–311.

Setälä, P. (2012). Lapsi kuvan takana: erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. *Musta Taide*.

Sheldon, K. M., Gunz, A., Nichols, C. P., & Ferguson, Y. (2010). Extrinsic value orientation and affective forecasting: Overestimating the rewards, underestimating the costs. *Journal of Personality*, 78, 149-178. Saatavilla verkossa:

[http://sdttheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2010\\_SheldonGunzNicholsFerguson\\_JOP.pdf](http://sdttheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2010_SheldonGunzNicholsFerguson_JOP.pdf)

Luettu 18.03.2015

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.

Smit, B. H.J. (2013). Young people as co-researchers: enabling student participation in educational practice. *Professional Development in Education*, 39 (4), 550-573.

Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans, A. (2010). InnoSchool-välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka.

Smeds, P. 2012. Julkaisuja 25 Teoksessa Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara  
Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M., & Uitto, A. (2012). Ruoka: oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications. USA.

Sulonen, J. (2013) Nykyaikaisen koulurakennuksen kielioppi–vertaileva koulututkimus ja muuttuvat oppimisen tavat. *Architecture and resilience*, 24.

Teräväinen, H., & Staffans, A. (2010). Unelmien luokkahuone. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans, A.(toim.), 170-179.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisten ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Saatavilla verkossa:

<http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/index/humtdklw20130213094234-1.pdf> (Luettu 05.02.2013)

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014) Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-

Malmivaara (toim.) Positiivisen Psykologian Voima. Helsinki: PS-Kustannus.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.

# LIITTEET

## Liite 1(5)



### TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Kasvatustieteiden yksikkö

Osallistavan oppimisen malli ja osallistavan oppimisen oppimisympäristöt lasten ja nuorten elämäntapa- ja elämäntilanteiden mukaisten palvelujen järjestämisessä (PALM) –tutkimushanke

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

1. Lapseni ☐ saa osallistua PALM –tutkimushankkeen aineistonkeruuseen valokuvaamalla kouluympäristöä ja vastaamalla kyselylomakkeeseen

☐ ei saa osallistua PALM –tutkimukseen

Aika ja Paikka: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_

Palautathan tutkimuslupan täytettynä 12.4 mennessä lapsesi opettajalle, joka välittää sen tutkimusryhmälle.  
Kunnioitamme päätöstänne.

## Liite 2(5)



[Valitse pvm.]

Kasvatustieteiden yksikkö, PALM-tutkimushanke

Rehtori-----

----- koulu

Hei,

Lähestymme teitä tiedustellaksemme teidän koululle sopivaa ajankohtaa osallistua Pro gradu –tutkielmamme aineistonkeruuseen **maaliskuussa 2013**. Olemme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä luokanopettajakoulutuksesta ja tutkimuksemme on osa Markku Rimpelän väitöskirjatyötä, joka on mukana RYM SHOKin Sisäympäristöt tutkimusohjelmassa <http://www.rym.fi/tutkimusohjelmat/sisaymparisto/>. Hanke on arvoltaan n. 10 milj. euroa ja kestää 2015 vuoden kevääseen saakka. Markun väitöskirjan aihe on ”Osallistavan oppimisen malli ja osallistavan oppimisen oppimisympäristöt lasten ja nuorten elämäntilanteiden mukaisten palvelujen järjestämisessä” (Participatory Learning Model and Environments in Life-cycle Services for Children and Adolescents (PALM)). Pro gradu –tutkielmassa käsittelemme osallistavien oppimisympäristöjen näkökulmaa ja tavoitteenamme on ymmärtää lasten kokemuksia omasta oppimisympäristöstään ja saada heidän näkemyksiään ja myönteisiä oppimiskokemuksiaan paremmin esille kouluympäristöjen suunnittelua ja käytettävyyttä varten. Toissämme meitä ohjaa Ph.D. Petri Nokelainen.

Olemme saaneet tutkimusluvan perusopetuksen johtaja [REDACTED] ja tapaamisessamme aluejohtajien [REDACTED] kanssa valikoitui ----- koulu yhdeksi tutkimuskohteeksemme. Tämän lisäksi haemme tutkimusmateriaalia kolmelta muulta koululta.

Aineiston keruu tapahtuisi noin kahden oppitunnin aikana **maaliskuussa 2013** ja tutkimukseen osallistuisivat opintomenestyksen perusteella satunnaisesti valikoimamme yhdeksän oppilasta sekä neljänneltä että kuudennelta luokalta. Oppilaat ottaisivat kuusi valokuvaa kouluympäristöstään ja vastaisivat kirjallisesti valokuvia ja kouluympäristöjä koskevaan kyselyyn. Koulun opettajille ja rehtorille lähetämme myös sähköisen kyselyn, johon vastaamiseen menee n. 10-15min. Tutkimuksen kohderyhmänä olevien koulujen, opettajien ja lasten nimiä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitessa. Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa sekä Tampereen yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen.

Tiedustelemme siis neljännen ja kuudennen luokkien opettajien yhteystietoja, jotta voisimme olla suoraan heihin yhteydessä oppilaslistoja ja opintomenestysjaottelua varten. (Ohessa on ohje opettajille oppilaiden opintomenestyksen jaottelunsa vuoksi). Toivoisimme myös, että oppilasvalintojen jälkeen tutkimuspyyntö oppilaiden vanhemmille kulkisi koulun kautta. Tämän viestin liitteenä on kirje vanhemmille.

Ehdottaisimme, että aineistonkeruu oppilaiden kanssa tapahtuisi teille sopivana päivänä mahdollisesti viikoilla 10-12, kun olemme saaneet vanhemmilta tutkimusluvat.

Tutkimuksemme avulla myös koulunne saa arvokasta tietoa oppilaiden myönteisistä oppimiskokemuksista ja käsityksistä kouluympäristöstänne.

Ystävällisin terveisin Elina Huhtamäki ja Henna Holma

TAMPEREN YLIOPISTO  
Luokanopettajan koulutus  
Kasvatustieteiden yksikkö



## Liite 4 (5)



28.2.2013

Kasvatustieteiden yksikkö, PALM-tutkimushanke

Hei,

Olemme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä luokanopettajakoulutuksesta ja teemme Pro gradu -tutkielmamme aineistonkeruuta **toukokuussa 2013**. Tutkimuksemme on osa Markku Rimpelän väitöskirjatyötä, joka on mukana RYM SHOKin Sisäympäristöt tutkimusohjelmassa

<http://www.rym.fi/tutkimusohjelmat/sisaymparisto/>. Markun väitöskirjan aihe on "Osallistavan oppimisen malli ja osallistavan oppimisen oppimisympäristöt lasten ja nuorten elämänkaarimallin mukaisten palvelujen järjestämisessä" (Participatory Learning Model and Environments in Life-cycle Services for Children and Adolescents (PALM)) <http://www.uta.fi/arkisto/aktk/projects/palm/>.

Pro gradu -tutkielmassa käsittelemme osallistavien oppimisympäristöjen näkökulmaa ja tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä lasten kokemuksista omasta oppimisympäristöstään ja saada heidän näkemyksiään ja myönteisiä oppimiskokemuksiaan paremmin esille kouluympäristöjen suunnittelua ja käytettävyyttä varten. Keräämme aineistoa kolmelta eri koululta. Töissämme meitä ohjaa professori Petri Nokelainen.

Aineistonkeruu tapahtuisi noin neljän oppitunnin aikana **toukokuussa 2013**. Tutkimukseen osallistuisivat opintomenestyksen perusteella valikoimamme yhdeksän oppilasta sekä neljänneltä että kuudennelta luokalta. Oppilaat ottaisivat kuusi valokuvaa kouluympäristöstään ja vastaisivat kirjallisesti valokuvia ja kouluympäristöjä koskevaan kyselyyn. Koulun opettajille ja rehtorille lähetämme myös sähköisen kyselyn, johon vastaamiseen menee n.10-15min. Tutkimuksen kohderyhmänä olevien koulujen, opettajien ja lasten nimiä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitessa. Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa sekä Tampereen yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen.

Pyydämme siis, että jaottelisit omat oppilaasi opintomenestyksen perusteella alla olevien kuvausten pohjalta ja lähettäisit listan sähköpostitse meille. Voit käyttää esimerkiksi oppilasluetteloa ja kirjata jokaisen oppilaan perään opintomenestyksen, kiitettävä, hyvä tai välttävä.

### Kiitettävä

Oppilas on saavuttanut oppiaineiden keskeiset tavoitteet kiitettävästi ja pystyy yleensä hyödyntämään ja soveltamaan oppimaansa töissään ja tehtävissään. Hän työskentelee oma-aloitteisesti ja itsenäisesti. Hän suoriutuu hyvin tehtävistään ja osallistuu aktiivisesti oppituntien kulkuun. Hän on kiinnostunut oppiaineesta.

### Hyvä

Oppilas on saavuttanut oppiaineiden keskeiset tavoitteet ja pystyy yleensä hyödyntämään oppimaansa töissään ja tehtävissään. Hän selviytyy perustehtävistä. Hän tekee työnsä hyvin ja osallistuu oppituntien kulkuun. Työskentely voi olla ajoittain vaihtelevaa.

### Välttävä

Oppilas on saavuttanut oppiaineiden keskeiset tavoitteet puutteellisesti ja pystyy harvemmin hyödyntämään oppimaansa töissään ja tehtävissään. Hänen työskentelynsä on passiivista ja hänen selviytymisensä perustehtävistä tuottaa vaikeuksia. Hän osallistuu oppituntien kulkuun passiivisesti.

Toivoisimme myös, että oppilasvalintojen jälkeen tutkimuspyyntö oppilaiden huoltajille kulkisi koulun kautta. Ehdottaisimme, että aineistonkeruu oppilaiden kanssa tapahtuisi teille sopivana päivänä, kun olemme saaneet huoltajilta tutkimusluvut.

Tutkimuksemme avulla myös koulunne saa arvokasta tietoa oppilaiden myönteisistä oppimiskokemuksista ja käsityksistä kouluympäristöstänne.

Ystävällisin terveisin Elina Huhtamäki ja Henna Holma

Luokanopettajan koulutus

[Kasvatustieteiden yksikkö](#)



3.4.2013

PALM -tutkimushanke, Kasvatustieteiden yksikkö

Hyvä kotiväki,

Olemme kaksi Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Lähestymme Teitä tiedustellaksemme lapsenne mahdollisuutta osallistua PALM -tutkimusryhmän aineistonkeruuseen huhtikuussa 2013. Tutkimuksemme on osa "Osallistavan oppimisen malli ja osallistavan oppimisen oppimisympäristöt lasten ja nuorten elämänkaarimallin mukaisten palvelujen järjestämisessä" –tutkimusohjelmaa. <http://www.uta.fi/arkisto/aktk/projects/palm/>

PALM -tutkimusryhmään liittyvässä Pro gradu -työssä tarkastelemme osallistavien oppimisympäristöjen näkökulmaa.

Kuvaamme alla tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen lapsenne kannalta tarkoittaa. Tutkimuslupapyyntö on seuraavalla sivulla. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne opettajalle 12.4 mennessä.

Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämisessä.

#### Tutkimuksen toteutus ja kiinnostuksen kohteet

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat lasten osallisuus ja käsitykset heitä ympäröivistä oppimisympäristöistä. Tavoitteenamme on ymmärtää lasten kokemuksia omasta oppimisympäristöstään ja saada heidän näkemyksiään paremmin kuuluviin kouluympäristöjen suunnittelua varten. Tutkimukseen on valittu tutkimusryhmän toimesta lapsenne koulusta satunnaisesti yhdeksän oppilasta sekä neljänneltä että kuudennelta luokalta. Olisi ensisijaisen tärkeää, että lapsenne pääsisi osallistumaan aineistonkeruuseemme. Aineistonkeruu tapahtuu noin kahden oppitunnin aikana huhtikuun 2013 aikana. Oppilaat ottavat valokuvia kouluympäristöstään ja vastaavat kirjallisesti valokuvia ja kouluympäristöjä koskevaan kyselyyn. Tutkimuksen kohderyhmänä olevien koulujen, opettajien ja lasten nimiä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa sekä Tampereen yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen.

PALM -hankkeen johtajana toimii professori Petri Nokelainen ja aineistonkeruun suorittavat luokanopettajaopiskelijat Elina Huhtamäki ja Henna Holma. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

Ystävällisin terveisin

PALM -tutkimushanke, Kasvatustieteiden yksikkö

Elina Huhtamäki ja Henna Holma

[elina.huhtamaki@uta.fi](mailto:elina.huhtamaki@uta.fi) ja [henna.holma@uta.fi](mailto:henna.holma@uta.fi)

## Liite 5 (5)

Nimi: \_\_\_\_\_ Syntymävuosi \_\_\_\_\_ Kamera nro: \_\_\_\_\_

A) Otit kouluympäristöstäsi valokuvia. Kerro, mistä otit kuvan ja miksi.

1. Koulussa minulle oppimisen iloa tuo eniten: \_\_\_\_\_  
koska \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Koulussa minulle oppimisen iloa tuo toiseksi eniten: \_\_\_\_\_  
koska \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Koulussa minulle oppimisen iloa tuo kolmanneksi eniten: \_\_\_\_\_  
koska \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Kerro, millainen olisi unelmiesi koulu, jossa oppiminen toisi sinulle iloa

